

**Г О Д И Ш Н И К**  
на Софийския университет  
„Св. Климент Охридски“

*Факултет по педагогика*

*Книга Педагогика*

---

**A N N U A L**  
of Sofia University  
“St. Kliment Ohridski”

*Faculty of Education*

*Education*

**Том/Volume 113**

УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“  
ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS  
СОФИЯ • 2020 • SOFIA

## РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

**Главен редактор:** проф. дпн *СИЙКА ЧАВДАРОВА-КОСТОВА*  
**Членове:** проф. дпн *ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА*, проф. дпн *ПЕНКА ЦОНЕВА*,  
доц. д-р *ЛИЛЯНА СТРАКОВА*, доц. д-р *ДИНКО ГОСПОДИНОВ*

## РЕДАКЦИОНЕН СЪВЕТ

проф. д-р *ЮТАКА ОТСУКА*, проф. д-р *МАРИЯ МЕРСЕДЕС БЛАНШАРД*,  
проф. дпн *ТАМАРА ЗАХАРУК*, доц. кн *РЕЗЕДА ХАЙРУТДИНОВА*,  
доц. д-р *АДРИАНА ВИЕГЕРОВА*, проф. дпн *ЛЮБЕН ДИМИТРОВ*, чл.-кор.,  
проф. дпн *ВЕНКА КУТЕВА*, проф. дпн *ВАСЯ ДЕЛИБАЛТОВА*,  
проф. д-р *ЕМИЛИЯ ВАСИЛЕВА*, проф. д-р *ВИОЛЕТА АТАНАСОВА*

Редактор *ВЕРЖИНИЯ РАЙКОВА*

---

## EDITORIAL BOARD

**Editor in Chief:** Prof. *SIYKA CHAVDAROVA-KOSTOVA*, Dr.  
**Members:** Prof. *YANA RASHEVA-MERDZHANOVA*, Dr., Prof. *PENKA TSONEVA*, Dr.,  
Assoc. Prof. *LILYANA SRITAKOVA*, PhD, Assoc. Prof. *DINKO GOSPODINOV*, PhD

## EDITORIAL COMMITTEE

Prof. *YUTAKA OTSUKA*, PhD, Prof. *MARIA MERCEDES BLANCHARD*, PhD,  
Prof. *TAMARA ZACHARUK*, Dr. Hab., Assoc. prof. *REZEDA HAJRUTDINOVA*, PhD,  
Doc. PaedDr. *ADRIANA WIEGEROVA*, PhD, Prof. *LYUBEN DIMITROV*, Dr.,  
Prof. *VENKA KUTEVA*, Dr., Prof. *VASYA DELIBALTOVA*, Dr.,  
Prof. *EMILIYA VASILEVA*, PhD, Prof. *VIOLETA ATANASOVA*, PhD

Editor *VERZHINIYA RAYKOVA*

© Софийски университет „Св. Климент Охридски“  
Факултет по педагогика, 2020

ISSN 2367-4644

## СЪДЪРЖАНИЕ

*Яна Рашева-Мерджанова, Моника Богданова, Илиана Петкова,  
Владислав Господин*ов – Студентски образователно-консултативен международен семинар като механизъм за стимулиране на качеството на обучението и на академичната автономия / 5

*Неда Жечева* – Нагласи на ученици от 4-ти клас на началната образователна степен към различието и възможности за формиране на интеркултурна компетентност чрез изучаване на чуждоезиково учебно съдържание – емпирично изследване / 76

*Десислава Тодорова* – Методически идеи за формиране на умения за четене с разбиране на художествен текст в 1.–4. клас / 119

*Мария Петкова* – Теоретичен анализ на възможностите на „case study“ за изследване на сложни социални явления / 167

## CONTENTS

- Yana Rasheva-Merdzhanova, Monika Bogdanova, Iliana Petkova,*  
*Vladislav Gospodinov* – Student education and consultative international seminar as a  
mechanism for promoting the quality of training and academic autonomy / 5
- Neda Zhecheva* – Attitudes of 4-th grade primary school students towards diversity and  
opportunities for developing intercultural competence via foreign language  
learning content – empirical research / 76
- Desislava Todorova* – Methodical ideas for forming comprehension reading skills of  
fiction text in school grade 1–4 / 119
- Mariya Petkova* – Theoretical analysis of the case study's potential to research complex  
social phenomena / 167

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 113

---

СТУДЕНТСКИ ОБРАЗОВАТЕЛНО-КОНСУЛТАТИВЕН  
МЕЖДУНАРОДЕН СЕМИНАР КАТО МЕХАНИЗЪМ ЗА  
СТИМУЛИРАНЕ НА КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО  
И НА АКАДЕМИЧНАТА АВТОНОМИЯ

ЯНА РАШЕВА-МЕРДЖАНОВА, МОНИКА БОГДАНОВА,  
ИЛИАНА ПЕТКОВА, ВЛАДИСЛАВ ГОСПОДИНОВ\*

***Резюме.** Навършиха се 10 години, откакто екипът от учебно научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“ към Факултета по педагогика реализира първия студентски обучителен семинар. От учебната 2009/2010 до сега той се провежда ежегодно, развива се като идея и се дообогатява. Сега той вече се е утвърдил като иновативна и ефективна форма на академична комуникация между преподаватели, администрация и студенти, като път за стимулиране на студентската креативност и инициатива. Настоящата студия има за цел не само да представи еволюционното развитие на идеята, тематичното разнообразие и резултатите от ценностно осмисляне от самите студенти, но и да бъде своеобразен принос в обобщаването и споделянето на значими и ценни артефакти за този и подобни механизми на живот във факултета. Чрез представянето и анализа на такива факултетски инициативи се пази не само неговата история, но се утвърждават традиции и се гради бъдеще.*

***Ключови думи:** висше образование, студенти, обучителен семинар, академична автономия, кариерно развитие.*

---

\* merdjanova@fp.uni-sofia.bg, m.bogdanova@fp.uni-sofia.bg, i.petkova@fp.uni-sofia.bg, v.gospodinov@fp.uni-sofia.bg

# STUDENT EDUCATION AND CONSULTATIVE INTERNATIONAL SEMINAR AS A MECHANISM FOR PROMOTING THE QUALITY OF TRAINING AND ACADEMIC AUTONOMY

Yana Rasheva-Merdzhanova, Monika Bogdanova, Iliana Petkova,  
Vladislav Gospodinov

**Abstract.** *It has been 10 years since the team of the Scientific Research Laboratory for Experimental and Professional Pedagogy "Prof. Dr. Peter Noykov" at the Faculty of Pedagogy realized the first student training seminar. From the academic year 2009/2010 to the present, it is held annually, developed as an idea and enriched. It has now established itself as an innovative and effective form of academic communication between teachers, administration and students, as a way to stimulate student creativity and initiative. The purpose of this study is not only to present the evolutionary development of the idea, the thematic diversity and the results of the students' values, but also to make a unique contribution to the generalization and sharing of significant and valuable artifacts for this and similar mechanisms of life in the faculty. By presenting and analyzing such faculty initiatives, not only its history is preserved, but traditions are established and a future is built.*

**Key words:** *higher education, students, educational seminar, academic autonomy, initiatives, career development.*

## Въведение

От академичната 2009/2010 година във Факултета по педагогика на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ започва реализирането и утвърждаването на традиция за ежегодни обучително-консултативни студентски тридневни изнесени семинари. Те се организират от екип към Учебно-научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“. Възможностите и функциите на този семинар за стимулиране на качеството на обучението, на професионалната подготовка на студентите и на академичната автономия във Факултета по педагогика са **обект** на настоящото студийно изследване.

Развитието на методологическото, предметно-дейностното, организационно-технологичното, продуктовото и ресурсното равнища на семинара са **предмет** на ретроспекциите, анализите и прогнозите.

**Целта** е не просто да се опише един няколкогодишен утвърден механизъм на общуване и взаимодействие между академичните общности. Студията вижда своя смисъл и принос в обобщаването, методологическото осмисляне, прогностичното конструиране на по-нататъшното развитие, споделянето на значими и ценни артефакти за този и подобни механизми на факултетски живот, имащи ефект върху повишаването на качеството на обучението и на академичната автономия.

**Задачите** имат интердисциплинен и многостепенен характер:

1. *На теоретическо равнище* да се систематизират методологическите основи, принципите и мисията на семинара.

2. *В историографски контекст*, да се впишат в историческата традиция на дейност на учебно-научните лаборатории в българските университети и да се открие приносът на проф. д-р Петър Нойков.

3. Да се представи *дейността през годините на УНЛ „Проф. д-р Петър Нойков“*.

4. *В технологично-дейностен контекст*, да се изведат предимствата и възможностите на тази интегрирана форма на академично взаимодействие за повишаване на качество на обучението, за професионално стимулиране на студентите, за развитие на студентската автономия не само в контекста на Факултета по педагогика, но като ползи в общоуниверситетски национален и международен контекст.

5. *В неформален културен план*, да се изследват и разкрият възможностите на семинара като специфична форма тип сплотяване на екип (т.нар. тиймбилдинг) във формално/неформален контекст.

Задачите са изкристилизирали и реализирани последователно през всичките 10 години от стартиране на инициативата по идейния проект на Яна Рашева-Мерджанова; обединяват усилията на разнообразната квалификация на организационния екип на семинара и на авторския екип на студията.

**Изследването се посвещава на 150 години от рождението на проф. д-р Петър Нойков (1868–1921), патрон на Лабораторията, първият български професор по педагогика и основоположник на учебните лаборатории в българското висше образование. Съпътстващо изследването се посвещава и на 10 години, откакто екипът от Учебно-научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“ към Факултета по педагогика реализира първия студентски обучителен семинар, който се утвърди като традиционно, но и иновативно събитие в академичния календар на Факултета по педагогика и на Университета.**

*Основните методи на изследване, рефлексии и продуциране през годините обхващат:*

- Целево моделиране и пълно технологично проектиране на семинара;
- Историографско изследване на учебно-научните лаборатории и на УНЛ „Проф. д-р Петър Нойков“;
- Конструирание и стандартизиране на циркуляционни основни документи за семинара (инструктаж, програма, протокол);
- Моделиране на Кариерния център към УНЛ и постепенното му отделяне като самостоятелно звено;
- Продуктови методи – създаване на Летописна книга на семинара;
- Фотографски методи и създаване документален архив на семинара;

- Анкетен метод, проведен през академичната учебна 2017/2018 година, за оценъчното мнение на участниците в семинара (студенти и докторанти);
- Количествена обработка на анкетните данни и качествен анализ на Летописната книга.

**Първа част\***  
**Учебно-научна лаборатория по експериментална  
и професионална педагогика „Проф.д-р Петър Нойков“**

Петър Михайлов Нойков е роден на 27 април 1868 г. в гр. Ямбол. По време на Освободителната война е взет да помага в канцеларията на руски офицери, макар и 9-годишен. Още ученик, взема участие в Сръбско-българската война (1885) и след това завършва Сливенската гимназия и започва работа като учител, въпреки че все още е ученик. През 1888 г., когато е създадено Висшето педагогическо училище (от 1904 г. университет), учи в седми клас в Пловдивската гимназия, откъдето е изключен поради участие в ученически бунтове, и матурата, която е необходимо да положи, за да завърши средно образование, я полага през 1888 г. като частен ученик в Софийската държавна класическа гимназия (известна още като Първа софийска класическа мъжка гимназия, Първа мъжка гимназия и др.). През същата година се завръща в Ямбол, където е назначен за учител в две училища в продължение на две години. Продължава като учител в София в периода 1890–1893 г. През 1893 г. заедно с други учители е изпратен в Швейцария от Министерството на народното просвещение на IX курс за учители по ръчна работа в основните училища. След това заминава за Германия и учи в Лайпциг, Берлин и отново в Лайпциг, където завършва специалност Философия и педагогика. Преподават му именити учени като създателя на науката психология В. Вундт, а така също Фридрих Паусен, Макс Десоар, Йоханес Фолкелт (естетик-неокантианец) и др. В Лайпциг защитава през 1898 г. дисертация на тема: „Принципът на активност в педагогиката на Жан-Жак Русо“. Същата година се завръща в България. Учител е в Богословското училище в Самоков и след това в Софийската мъжка гимназия (Проф. Петър Михайлов Нойков 1868–1988. 120 години от рождението. Библиографска справка. Съст. Д. Димовска и Т. Богданова. Ямбол, 1988, 3–4; Алманахът на Софийския университет Св. Килиментъ Охридски. Животописни и книгописни сведения за преподавателитѣ. За петдесетгодишнината на Университета 1888–1939. (Съст. Михаил Арнаудов). С., 1940, с. 423).

От 1 декември 1899 г. е командирован от Министерството на народното просвещение да преподава педагогика във Висшето училище, където през

---

\* Автори – доц. д-р Владислав Господинов (историческата част за проф. д-р Петър Нойков и лабораторията до средата на XX в.) и доц. д-р Моника Богданова (за съвременното устройство и функциониране на УНЛ „Проф. д-р Петър Нойков“).



следващата 1900 г. е избран и на 1 септември е назначен за редовен доцент в Катедрата по педагогия (педагогика) в Историко-филологическия факултет с хабилитационен труд на тема: „За психологическия характер на йезуитското образование“, а встъпителната му лекция е „Общочовешко и народно образование“. Владее писмено и говоримо немски, френски, английски и руски език и посещава Париж, Лондон, Оксфорд, Брюксел, запознавайки се на място с педагогическата практика. Убеден е, че педагогическата наука трябва да служи не за печалба или друго, а „за да се обогатяват и украсяват децата с нея“. От 1 април 1905 г. е назначен за извънреден професор в Катедрата по педагогика, на която е ръководител от 18 септември 1910 г. (когато е назначен за редовен професор) до 1 декември 1920 г., когато е освободен от длъжност поради заболяване. Декан е на Историко-филологическия факултет през академичните учебни 1911/1912 и 1914/1915 г. Петър Нойков става **първият български професор по педагогика**. Участва в конкурса с основен научен труд „Педагогията на Л. Н. Толстой“, който представлява първото научно произведение на български език по тази проблематика [<http://noykov.com/noikov.html> към 18.11.2019 г.].

Поради всеотдайността в научните си дирения и работата си със студентите, поради изтощителните часове работа (понякога без ползване на годишен отпуск) и вероятно още причини, проф. П. Нойков получава силна анемия през 1917 г., а ранната смърт на две от децата му (Ангел и Иван умират съответно на 8 и 6 г. през 1918 г.) и скръбта по тях допълнително утежнява здравословното му състояние. През април 1919 г. лекарите установяват туберкулоза в напреднала форма. В началото на академичната 1918/1919 г. престава да чете лекции поради здравословните проблеми. Професор Нойков остава на трудов договор до 1 декември 1920 г., когато едва на 52-годишна възраст и след 21 години в Университета е освободен по негово желание поради болест. Малко след напускането на Университета проф. Петър Нойков умира на 18 август 1921 г. в Панагюрище. Това е родният град на съпругата му Зорка Джуджева-Нойкова – учителка, завършила социални науки в Лозана, Швейцария. През същата година умира и третият им син (Венцислав) (Рошманова, М., 1987: 29–31).

„Проф. Нойков **чете лекции по:** обща педагогия, възпитание, гимназиална дидактика, методика на гимназиалното обучение с училищни упражнения, педагогията на Ж.-Ж. Русо и семинар по тълкуване на Ж.-Ж. Русо, обучение по природо-математическите дисциплини, история на новата педагогия, педагогиката на XVIII и XIX в., нравствено възпитание в средните училища, активно образование в новата педагогия, гимназиално обучение, немско образование, история на новата педагогия, хуманитарно обучение, английско образование, обща теория на обучението, история на българското образование, образование на характера, въведение в експерименталната педагогия и дидактика, детска психология, гимназиална дидактика, ходегетика, училищна организация и управление, училищни упражнения, експериментално-педагогически упражнения, специални

експериментално-педагогически упражнения, педагогически упражнения, педагогически семинар по „Велика дидактика“ на Я. А. Коменски, семинар по тълкуване на Й. Ф. Хербарт „Обща педагогика“, семинар по „Мисли върху възпитанието“ на Дж. Лок. **Основни публикации:** „Няколко думи по народното образование в България“ (1887), „Учение за активното образование“ (1906), „Поглед върху развитието на българското образование до Паисия“ (1925, посмъртно издадена), „Поглед върху развитието на българското образование от Паисия до края на XIX в. (1926, посмъртно издадена)“ (Чавдарова, А., 2011: 230.

Проф. Петър Нойков със съпругата си Зорка Джуджева-Нойкова и първородния им син Ангел (вляво)  
Портрет на проф. д-р Петър Нойков – патрона на лабораторията (вдясно)  
(Фотографии: Педагогическоохранилище)



През 1906 г. проф. П. Нойков и неговият асистент Н. Алексиев създават Учебно-изследователската лаборатория към „Катедрата по педагогика“ в тогавашния Историко-филологически факултет. Тя е първата в Софийски университет и единствената в България учебно-изследователска лаборатория. От учебната 1907/8 година тя фигурира в Разписа на лекциите на Софийски университет.

Съществуват данни, че през 1943 г. временно е преместена в гр. Пирдоп поради бомбардировките над София, след което отново се връща в Университета. След този период липсват документи за нейното развитие. Последният ѝ ръководител е бил проф. Димитър Кацаров и през 1948 г. е закрыта по идеологически съображения.

През 1994 г. проф. Доно Василев защитава необходимостта от възстановяване дейността на Лабораторията и тя отново започва своята дейност. През 2004 г. се създават и Център по професионално и кариерно развитие и

Учебно-научна лаборатория по експериментална и професионална педагогика (<https://unlab-pnoikov.org/> към 10.02.2020 г.).

На заседание на Факултетския съвет на Факултета по педагогика, проведено на 15.01.2008 г., се взема решение за утвърждаване на проф. д-р Петър Нойков за патрон на Центъра по професионално и кариерно развитие и Учебно-научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика с ръководител проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова. През 2015 г. двете звена се разделят, за да очертаят специфичните полета, но екипът работи в тясно сътрудничество – ръководител на центъра става доц. д-р Моника Богданова. Обособяват се основните функционални полета на дейности със значение за общо факултетското развитие: Кариерен център (р-л доц. д-р Богданова), Алумни сектор (р-л доц. д-р Илиана Петкова), Менторство (с екипно ръководство), Педагогическо хранилище (р-л доц. д-р Владислав Господинов), Клуб „Креации“ (р-л проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова и доц. д-р Владислав Господинов).



Входът на Учебно-научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“ и Центъра по професионално и кариерно развитие в Кампус „Изток“, бл. I, каб. 517 с табелите преди (горе) и от 2019 г.



## Цели и дейности

- Обезпечаване обучението по широк кръг дисциплини в контекста на професионално ориентиране, образование, развитие на студентите в специалностите Педагогика, Неформално образование и Социални дейности на Факултета по педагогика (бакалавърско, магистърско и докторантско равнище, редовна и задочна форма на обучение) чрез:

- ✓ професионално ориентиране и консултиране;
- ✓ професионална и експериментална педагогика;
- ✓ професионално и кариерно развитие;
- ✓ професионално ориентиране и кариерно развитие на хора „в риск“;
- ✓ неформално образование в академична среда;
- ✓ връзка с пазара на труда;
- ✓ стажове и доброволчество;
- ✓ всичко свързано с академичното развитие на студентите и възможностите за тяхната професионална реализация.

- Създаване на възможности за реализиране на експертна и консултантска дейност от екипа, за научни публикации, научно и професионално развитие, придобиването на степени, квалификации, различни специализации.

- Включване на студенти както в работата по проекти, така и в живота на академичната общност, което спомага за развитие на тяхната практическа подготовка, учебно-изследователска дейност, провокира интерес не само към науката, но е и изследователски порив за реализирането на различни идеи, инициативи.

- Студентски образователно-консултативен семинар „Академични хоризонти“ за студентите от трите специалности на Факултета по педагогика, провеждан ежегодно в Учебно-научна база „Проф. Цветан Бончев“, местност Гьолечица. Семинарът е емблематичен за дейността на Лабораторията и очертава актуално състояние и перспективи пред академичния, кариерния и личен жизнен път на участниците.

- Юбилейни поредици сборници за: годишнини на изтъкнати учени и преподаватели (например Юбилеен сборник в чест на 70-годишнината на проф. д-р Емилия Василева. С., 2018.); публични академични лекции на преподавателите от факултета (например Първи юбилеен сборник. Публични академични лекции на преподавателите 2011–2015, 30 [Тридесет] години Факултет по педагогика. София, 2016); юбилеи на факултета и неговите функционални звена; професионалното образование в България и др.

## Събития (основни, без изчерпване) като:

- „Образователна мозайка“ – празничен спектакъл по повод 25-годишнината на Факултета по педагогика – 10 май декември 2011 г. в Университетския театър „Алма Алтер“.

- **„Майски дни на словото“** – студентски конкурс за есе и поезия на тема: „Моят университет – моят живот“, посветен на 125-годишнината на Университета – 21 май 2013 г. в Университетския театър „Алма Алтер“, с ръководител проф. д-н Яна Рашева-Мерджанова.

- **„Рождествени сияния“** – празничен спектакъл с участие на специалисти от базови на Факултета по педагогика институции, възпитаници на факултета и на техни възпитаници; Фотоимпресия от Владислав Господинов – 12 декември 2013 г. в Университетския театър „Алма Алтер“, с ръководител проф. д-н Яна Рашева-Мерджанова.

- **„Чернови, преди думите“**, авторски моноспектакъл – Яна Рашева-Мерджанова и **Фотоимпресия „Алма Матер през времената“**, Владислав Господинов – Заседателна зала 1 в Ректората на Алма Матер, 2 април 2018 г.

- **Благотворителна вечер за Сдружение „Към върха“ Персеида и други високосни рождества**. Високосна фотоимпресия – Владислав Господинов, Поетичен звездопад – Яна Рашева-Мерджанова, Академичен хоров акапел – Илиана Петкова, Заседателна зала 1 в Ректората на Алма Матер, 5 декември 2019 г.

### **Партньори**

Наши партньори са редица държавни и неправителствени организации:

- ✓ кариерни и педагогически центрове;
- ✓ професионални и частни гимназии;
- ✓ домове за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа;
- ✓ педиатрични клиники и неонатологии;
- ✓ фондации и асоциации;
- ✓ агенции за подбор и обучение на персонал;
- ✓ центрове за работа с деца с увреждания;
- ✓ отдели „Закрила на детето“;
- ✓ местни комисии за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни.

### **Екипът към днешна дата (15 февруари 2020 г.):**

- проф. д-н Яна Рашева-Мерджанова – ръководител на Лабораторията
- проф. д-р Бончо Господинов
- доц. д-н Моника Богданова – ръководител на обособения Кариерен център

- доц. д-р Владислав Господинов
- доц. д-р Илиана Петкова
- доц. д-р Силвия Цветанска
- доц. д-р Бистра Мизова

- гл. ас. д-р Биляна Гъркова
- ас. Петя Панайотова
- ас. Анна Върбанова
- ас. Даниел Полихронов

## Втора част<sup>\*</sup> История на семинара

В България има сериозни традиции по отношение на извънкласната и извънучилищната дейност през годините назад. Включително, макар и по-ограничено, и във висшите училища – по-организирано – формално или по-неформално. Поглеждайки назад във времето, тези активности може да се каже, че са ориентирани в две основни направления.

Първото е свързано с усилия по посока повлияване на процеси в обществото или **гражданската активност на студентите и преподавателите**. В това отношение знакови в българската история остават Първата университетска криза (1907–1908), Втората университетска криза (1921–1923), когато се правят опити за закриване на Университета и застрашаване от страна на държавата на неговата автономия – сърцевината на университетската идея. Разбира се, не може да бъдат пропуснати многобройните организационни форми, които възникват в резултата от Ньойския диктат, наложен на страната ни след Първата световна война. Периодът между двете световни войни остава и до днес като време, в което с най-голяма интензивност и наситеност на дейностите студентите у нас отстояват гражданската си позиция (Господинов, В., 2016: 49–50).

Второто направление е свързано с активността на академичната общност по посока **разширяване на полето на познание и на уменията**. Това включва разнообразни клубове, кръжоци, лектории, семинари, конференции, открити лекции, художественотворчески изяви и др. Хиляди са примерите. Сред най-запомнящите са например вечеринките, организирани от емблематичния проф. Александър Балабанов, който събирал периодично студентите, с които работел в Университета, за да обсъждат различни проблеми, свързани с античната литература и не само. Всеки според възможностите си носел храна, с която се правела обща трапеза, за да вървят обсъжданията по-приятно. По-късно в историята, през 70–80-те години на XX в. е създаден и функционира Клуб за естетическо възпитание, който има по-широк обхват на дейност – не само за една специалност, а обслужва целия Софийски университет. И други.

Разбира се, двете, посочени по-горе, направления взаимно се подкрепят и трудно би могло да се постави рязка граница между тях. Защото **един**

---

<sup>\*</sup> Автор – доц. д-р Владислав Господинов.

**бъдещ специалист**, със съответни усвоени знания и формирани умения, **винаги трябва да е граждански активен**. А един такъв специалист и гражданин би трябвало да използва тази активност и за отстояване на позиции с оглед на усъвършенстване на съответната сфера, в която (предстои да) се реализира.

С напредване на процесите, провокирани от цифровата революция, промените в почти всяка сфера на живота стават все по-големи и по принципа на скачените съдове силно изразени. Това неизбежно рефлектира в сферата на образованието. Тя от своя страна и също като другите сфери би трябвало едновременно да отразява процесите в тях, но заедно с това и да задава хоризонти и посоки и отвъд настоящето, да формира съзнанието на хората, да задава по неповторим начин ритъма на развитие на индивида и социума. В този смисъл една от ярките тенденции в образованието днес е неговата деформализация и разчупване на рамките с оглед не разрушаване на системата, а нейното актуализиране и оптимизиране. Тези тенденции в условията на глобален свят не подминават и България и едно от проявлението ѝ е създаването и стартирането през 2008 г. на специалност Неформално образование във Факултета по педагогика на Университета. Първата от този род в страната. Това обстоятелство, както тенденцията като цяло, даде силен стимул към разгръщане на дейности извън аудиторията.

Един от тях, пряко свързана с възникналия през 2010 г. Първи студентски семинар, проведен на Учебно-научната база „Проф. д-р Цветан Бончев“, е семинарът на катедра „Дидактика“, проведен на същото място, година по-рано, в периода 15–17 май 2009 г. Той е по инициатива на ръководителя на катедрата по това време проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова. Тя, от своя страна, като преподавател в Магистърска програма „Детско-юношеска психология“ на Философски факултет, взима участие вече няколко години по това време в семинара на магистърската програма. Той се провежда през последната година от периода на обучение с участието само на преподавателите и студентите (общо всички около 10–20 души) от програмата и цели да направи равностойна.

От своя страна целта на семинара на катедра „Дидактика“ е да се обсъдят въпроси, свързани с развитието на катедрата, индивидуалното участие и принос на всеки от членовете на това първично научно звено в неформална среда, която позволява в условията на красива природа, чист въздух, уютна обстановка и дейности на открито да се разгърне още по-пълно потенциалът на академичното общуване.

### ***Идеен проект на студентския семинар***

По инициатива на проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова в екип с гл. ас. д-р Моника Богданова, гл. ас. д-р Владислав Господинов и гл. ас. д-р Илиана Петкова се оформя идеята за организиране на подобен семинар за студенти

от ОКС „бакалавър“. Разбира се, това е добра идея, но заедно с това и много смела. Първата причина е, че до момента такъв семинар не е правен със студенти (ОКС „бакалавър“, за разлика от магистрите, значителна част от които са по-възрастни и зрели хора) на базата, предназначена при това преди всичко и почти единствено за преподаватели. Втората причина е финансирането – както е известно, по принцип висшето образование е недофинансирано почти навсякъде по света, включително и в България, а през 2010 г. световната финансова и икономическа криза тъкмо вече достига страната ни. Третата причина е включването на студенти от различните специалности на факултета и от различни курсове – хора, които като цяло не се познават помежду си, което крие най-различни рискове. Четвъртата, но вероятно най-важна причина това е отговорността, която се поема за живота и здравето на студентите – участници в семинара. Въпреки всички трудности през всичките 10 години семинарът среща подкрепа от участниците в него и от страна на ръководството на факултета и на ректорското ръководство, към които изразяваме нашата благодарност!

Екипът обсъжда и приема следните решения:

- *В периода 14–16 май 2010 г. да се проведе първият семинар и всяка следваща година да е около тези дати или при възникване на някакви други обстоятелства, в рамките на месец май, но винаги с продължителност три дни. По време на 10-те издания до момента това винаги е спазвано – три дни през месец май (вж. таблица 1).*

Таблица 1. Топография на семинара (УНБ „Проф. д-р Цветан Бончев“, м. Гьолечица, Рила) в периода 2009–2019 г.

Поредност на семинара	Академична учебна година	Дати на провеждане
I	2009/2010	<b>14–16.05.2010</b> г.
II	2010/2011	<b>13–15.05.2011</b> г.
III	2011/2012	<b>18–20.05.2012</b> г.
IV	2012/2013	<b>17–19.05.2013</b> г.
V	2013/2014	<b>09–11.05.2014</b> г.
VI	2014/2015	<b>08–10.05.2015</b> г.
VII	2015/2016	<b>20–22.05.2016</b> г.
VIII	2016/2017	<b>12–14.05.2017</b> г.
IX	2017/2018	<b>18–20.05.2018</b> г.
X	2018/2019	<b>10–12.05.2019</b> г.

*Спазвайки традицията, през 2020 г. семинарът е предвидено да се проведе в периода 08–10 май, но поради извънредното положение, обявено в*



*държавата, във връзка с вируса COVID-19, не се провежда.*

Причините за избора на този период са няколко:

- По традиция това в Софийския университет е времето на Майските празници, един от двата празнични периода в Университета, заедно с Климентовите дни, посветени на патрона на Алма Матер св. Климент Охридски – време, в което всеки факултет дава своя принос за празничните дни. Запазването на базата в м. Гьолечица става през октомври или ноември предходната година (вж. Приложение 1).

- Също така месец май е и времето, когато е празникът на Факултета по педагогика 11 май (утвърден и за първи път отбелязан през 2006 г.) – Денят на Светите равноапостолни братя български и славянски просветители Константин-Кирил и Методий. По този начин и чрез семинара се получава сполучливо съчетаване между празничния период и работната дейност.

- Месец май е периодът, в който е възможно провеждането на семинари на учебно-научната база, тъй като тогава не се използва за отдых от преподавателите и служителите на Университета. През май времето в планина вече позволява безпроблемното достигане до базата и по-комфортни климатични условия при пребиваването.

- Периодът винаги е петък–неделя, т.е. студентите и преподавателите няма или минимално ще загубят аудиторни часове, тъй като петък като цяло е по-ненатоварен по отношение на занятия ден, предназначен преди всичко за дейности в библиотека. Всички 10 семинара до момента са реализирани именно в периода петък–неделя. Като през годините се утвърди практиката преподавателите, в чиито курсове има студенти – участници в семинара, да бъдат предупреждавани, ако имат часове с тях в петък.

- *В групата на семинара, освен екипа от четирима преподаватели, да бъдат включен възможно по-широк кръг от заинтересовани субекти в педагогическия и процеса по административно обслужване:*

- ✓ Активни студенти от трети курс – това студенти, които вече са преминали почти целия курс на обучение, т.е. запознати са, подготвени са, имат представа. По възможност по равен брой от трите специалности във факултета: Педагогика, Социални дейности и Неформално образование. Идеята на подобно таргетиране – активни и успешни студенти, подбирани по преценка от екипа, ангажиран със семинара, е не само защото няма как физически да бъдат поканени всички студенти от трети курс, но тези, които са поканени, да се превърнат в своеобразни посланици на случилото се сред своите колеги. Основно отговарящи за подбора на студенти от трите специалности от трите студентски нива са доц. дпн Моника Богданова за специалност Социални дейности, доц. д-р Илиана Петкова за специалност Педагогика и доц. д-р Владислав Господинов за специалност Неформално образование. През годините обхватът на студенти се разшири постепенно, като започна да включва (но при доминиращ брой студенти от трети курс) и от

останалите курсове от трите специалности, включително и първи, но и студенти от ОКС „магистър“ и ОНС „доктор“, а от 2014 г. и студенти по Програмата на Европейския съюз „Еразъм+“. По време на първото издание са включени за първи път по инициатива на доц. д-р Владислав Господинов двама студенти от задочната форма на обучение на специалност Педагогика (Веселин Томалевски и Сузана Николова, впоследствие реализира ли се като учители), а в 8-то издание, през 2018 г., и двама студенти от задочната форма на обучение от специалност Неформално образование“ (Лидия Мадарова и Гергана Якимова). Първоначално, в първите три издания на семинара, броят на студентите от специалностите Педагогика и Социални дейности е относително равен – между около 9–10 студенти от двете специалности, а от специалност Неформално образование, която е и най-малката по численост на студентите във факултета, около 2–3 човека. След това, през 2013 г. трите специалности са представени почти по равно, с по около 6–7 студенти от всяка. През 2014 г. доминират студентите от специалност Социални дейности (12 човека; това е и максималният брой студенти от една специалност до момента; вторият случай е през 2019 г., когато 12 са студентите от специалност Неформално образование и от специалност Педагогика), трима от специалност Педагогика и 5 студенти от специалност Неформално образование) (вж. по-подробно разпределението в таблица 2).

✓ Административни служители, които имат отношение предимно към непосредствената работа със студенти – на длъжност инспектор учебна дейност на трите нива – бакалавърско, магистърско и докторско (стремежът е да се осигурява ротация – всяка година различни служители да бъдат включвани, което позволява покриване на целия спектър на проблематиката и посредством организаторите на семинара, които присъстват всяка година, тя да бъде представяна в пълен обем, дори и да не е възможно да присъстват всички служители, имащи отношение). По този начин би могло да се обърне внимание на специфични и нови моменти в тези взаимодействия, да се търси оптимизирането им, да се представят възможности, като например тези по Програма „Еразъм+“ и др. Но, разбира се, всяка година се поканва и почти винаги присъства и представител от ръководството на факултета, който на място да може да отреагира на обсъжданията и да улесни процеса по намиране на решение на проблеми впоследствие. При съгласуване с екипа на семинара тези хора се подбират от ръководителя на семинара за съответната година (от 2015 г. членовете на екипа, с изключение на ръководителя на екипа и на Лабораторията, който ръководи семинара в периода 2010–2014 г. на ротационен принцип, се редуват). Идеята за прилагане на принципа на ротация и съответно приемственост е тежестта на големите административни и други усилия да бъде балансирано разпределена между участниците в екипа във времето, но също така и внасяне на разнообразие и собствен почерк, съответно историчност. При своеобразната супервизия и глобална координация на процеса от страна проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова

(ръководител на семинара в периода 2010–2014 г., включително), през годините до момента ръководители са били съответно през: 2015 г. доц. д-р Илиана Петкова; 2016 г. доц. д-р Владислав Господинов; 2017 г. доц. д-р Илиана Петкова; 2018 г. доц. д-р Моника Богданова; 2019 г. доц. д-р Владислав Господинов. Ръководителите на семинара биват подпомагани при подготовката и в хода на провеждане на семинара от менторите на съответната специалност, които винаги биват включвани в състава на групата за семинара. А също така през годините съдействие са оказвали магистри, докторанти и доктори по педагогика. Чрез командироването на участниците в семинара от страна на Факултета по педагогика се поемат разходите по транспорт, нощуване и прехрана.

✓ Всички колеги – преподаватели и служители от Факултета по педагогика и членове на семействата им и/или приятели, които имат желание да се присъединят към основната група, но за собствена сметка и при наличие на свободни места.

• *Семинарът да се провежда на Учебно-научната база „Проф. д-р Цветан Бончев“ на СУ „Св. Климент Охридски“ в местност Гьолечица (на ок 1400 м.н.в.), на няколко километра преди Централната планинска школа „Христо Проданов“ в комплекс Малъовица; в северозападния дял на Рила.*

Аргументите за това са следните:

✓ Близост до София (на около 80 км), което спестява време, но и средства за транспорт.

✓ Изолираност на базата – намира се на място, което е далече от други селища, комплекси и хотели (с изключение на намиращия се наблизо Хотел „Дивите петли“), което дава възможност за своеобразно потапяне на участниците в семинара в дейностите, които изпълват времето му. Разнообразният терен дава възможност за провеждане на дейности на открито според климатичните условия и нивото на физическа подготовка, двигателна активност и култура на участниците.

✓ Ангажира се университетска база и по този начин средствата, изразходвани за семинара, ще се върнат в Университета.

✓ Приемливите цени и условия, които предлага базата за нощуване, и чудесната храна. Тук е мястото да бъде изразена голямата благодарност към служителите на базата, които правят всичко възможно, за да осигурят винаги оптимални условия за провеждането на семинара и пребиваването на участниците.

Изходна и крайна точка при пътуването, свързано със семинара, в периода 2010–2016 г. включително, е южната страна на храм-паметника „Св. Александър Невски“. Превозвач е Фирма ДАВ 17 Димитър Ангелов ЕТ, с голям, 49-местен автобус. След забраната от страна на Столична община на едноименния площад да паркират автобуси и промяна на университетските правила за организация на транспорта по време на командировка през 2017 г. превозът на участниците в семинара е осъществен от три университетски

микробуса, които тръгват и се завръщат в двора на Университета. През 2018 и 2019 г. фирма, спечелила търг за обществена поръчка, обявен от СУ, осъществява транспорта, тръгвайки от ул. „Оборище“, в края ѝ откъм площад „Св. Александър Невски“.

• *По време на семинара да се фокусира вниманието към няколко основни дейности:*

✓ Сработване на участниците – представители на различни специалности (впоследствие и на университети чрез включването на студенти по Програма „Еразъм+“). Това е ключов момент с оглед начина, по който ще протече семинарът. Като цяло студентите са отворени и добронамерени, но и преминали своеобразен подбор, поради което през годините не са възниквали проблеми. Чрез изготвяне на мисловни карти всяка специалност и „Еразъм+“-студент представя себе си. Като цяло всеки от тях избира формата на представяне – с говорител или екипно (предимно), без презентация или със (предимно „Еразъм+“-студентите, за които е по-лесно, но и за аудиторията е по-интересно, доколкото визуалността съдейства за изграждане на цялостна представа). Дейности по професионално ориентиране и консултиране със стратегически и тактически характер, т.е. по посока на професионалното развитие след завършване на образованието и във връзка с последната година на следването – подготовка за преддипломна практика, подготовка и защита на дипломна работа/писмен държавен изпит и други подобни.

✓ Обсъждане на извънаудиторни инициативи и дейности като част от своеобразието и неповторимостта на академичния живот.

✓ Обсъждане на възможности за усъвършенстване на процеса на взаимодействие във и извън аудиторията и правенето им на достояние на съответните длъжностни субекти в Университета. Всяка година се изготвя протокол относно обсъжданите теми и очертаните проблеми по време на семинара, който достига до ръководството на факултета.

Семинарът демонстрира устойчивост, но и развитие. Така например през 2016 г. за седмия семинар, съвпадащ с 30-годишнината на Факултета по педагогика, по инициатива на ръководителя на семинара и със съгласието на екипа, той придобива своето име: Международен обучителен студентски семинар „Академични хоризонти“, прецизирано на следващата година: Студентски образователно-консултативен семинар „Академични хоризонти“ (в зависимост от включването на чуждестранни студенти той е възможно да бъде и международен); изработен е сертификат за всеки участващ студент (вж. Приложение 2). Името на семинара съчетава в себе си и прагматика, и поетика, като отразява същността на дейностите по време на семинара и същевременно резултата от него в реален и метафоричен контекст – разкриване на хоризонти – към нови пътеки в професионалното и в личностното развитие, към нови инициативи (например тук са замислени, са „родени“ Майски дни на словото, Хранилище за педагогическа фотография, известно още като Педа-

гогическо хранилище към Лабораторията като функционално направление и звено, с ръководител доц. д-р Владислав Господинов, за създаване, систематизиране, каталогизиране, съхраняване и развитие на текстови, снимкови, видеоартефакти от академичния живот, история и инициативи на Факултета по педагогика, Лабораторията, центровете към нея, техните партньори и приятели, чиято рождена дата е спектакълът „Рождественски сияния“ на 12 декември 2013 г. и други), нови добри практики, нови приятелства и професионални партньорства ... от позицията на академичното взаимодействие. Хоризонтът като символ на безкрайността, като символ на срещата. Хоризонтът, който става все по-широк от позицията на мисълта и преживяването. Хоризонтът, който е особено вълнуващ от височината на Хижа „Мальовица“, от Втората тераса, от Еленин връх, от връх Мальовица към рилската шир и отвъд нея... В този контекст, по време на десетия семинар, на 11 май 2019 г. за първи път до връх Мальовица (2729 м.н.в.) достигат и 5-има студенти (трима мъже, единият „Еразъм +“ студент и две жени) (вж. Приложение 3). Всяка година около половината от участниците достигат до хижа „Мальовица“ (1960 м.н.в.).

Въз основа на съхранени списъци и заснетите фотографии беше направена равностойка на броя и вида на участниците в семинара и гостите през периода 2010–2019 г. (вж. по-подробно таблица 2).

**За десет години в семинара са взели участие както следва:**

**224 студенти** – средно по около 22-ма студента на семинар (в т.ч. 13 докторанти, от които двама от Казахстан), в т.ч. 10 чуждестранни студенти – средно по един студент на семинар (3 от Португалия, 2 от Япония, 1 от Казахстан, 1 от Сърбия, 1 от Испания, 1 от Турция и 1 от Чехия).

От 201 студенти от България (без докторантите) 71 са от специалност Педагогика, 77 са от специалност Социални дейности и 53-ма са от специалност Неформално образование. Общо 8 са от задочна форма на обучение (6-има от специалност Неформално образование и двама от специалност Педагогика). **8 преподаватели** с общо 50 участия; **7 административни служители** с общо 10 участия.

**23 гости** (средно по двама на семинар), от които 12 участия на деца.

**Общо 239 участници** с 282 участия.

Общо 262 присъстващи (239 участници и 23 гости).

Най-многолюден е седмият семинар (2016), 37 души (в т.ч. на него присъстват най-много гости, 7 души; запълнен е капацитетът на базата от 37 легла), следван от десетия (2019) с 36 и деветия (2018) с 34 души. Най-малко са присъстващите на втория семинар (2011) – 25 участници.

Най-много студенти взимат участия на десетия семинар (2019) – 29. На четвъртия (2013), шестия (2015), осмия (2017) и деветия (2018) участват по 20 студенти.

По време на петия (2014), шестия (2015) и седмия (2016) семинар участват всички категории участници, представени в таблица 2.

Таблица 2. Участници в семинара на Гьолечица в периода 2010–2019 г.

Година/ <b>Поредност на семинара</b>	<b>Студенти по специалности</b>				<b>Докторанти</b>	<b>Преподаватели и административни служители</b>	<b>ОБЩО присъствали по време на семинара (в т.ч. гости)</b>
	<b>Педагогика</b> бр. и класирани според бр./указване з.ф.о., ако има	<b>Социални дейности</b> бр. и класирани според бр./указване з.ф.о., ако има	<b>Неформално образование</b> бр. и класирани според бр./указване з.ф.о., ако има	<b>Еразъм (+) студенти</b> бр./държава и класирани според бр.			
2010 <b>Първи</b> 23 27 -	<b>9 (2a)</b> в т.ч. двама от з.ф.о.	<b>11 (2a)</b>	<b>3 (5a)</b>	–	–	4 –	<b>27 (8)</b>
2011 <b>Втори</b> 21 25 -	<b>7 (3a)</b>	<b>10 (3)</b>	<b>4 (4a)</b>	–	–	4 –	<b>25 (9)</b>
2012 <b>Трети</b> 24 28 -	<b>6 (4a)</b>	<b>11 (2б)</b>	<b>5 (3a)</b>	–	2	4 –	<b>28 (7a)</b>

2013 <b>Четвърти</b> 20 <b>26</b> 3	<b>6</b> (4б)	<b>7</b> (5)	<b>6</b> (2а)	–	1	6 –	<b>29</b> (6)
2014 <b>Пети</b> 25 <b>31</b> 2	<b>3</b> (8)	<b>12</b> (1)	<b>5</b> (3б)	<b>3</b> По един от Испания, Сърбия и Казахстан (2)	2	5 1	<b>33</b> (4)
2015 <b>Шести</b> 20 <b>26</b> 2	<b>6</b> (4в)	<b>6</b> (6а)	<b>5</b> (3в)	<b>1</b> Един от Япония (4)	2	5 1	<b>28</b> (7б)
<b>Седми</b> 22 <b>30</b> 7	<b>6</b> (4г)	<b>5</b> (7)	<b>6</b> (2б) в т.ч. 2-ма от з.ф.о.	<b>2</b> По един от Япония и Турция (3)	2 от Казахстан и 1 от България	5 3	<b>37</b> (1)
2017 <b>Осми</b> 20 <b>28</b> 2	<b>7</b> (3б)	<b>8</b> (4)	<b>3</b> (5б)	–	2	5 3	<b>30</b> (5)
2018 <b>Девети</b> 20 <b>28</b> 6	<b>9</b> (2б)	<b>6</b> (6б)	<b>4</b> (4б) в т.ч. двама от з.ф.о.	–	1	6 2	<b>34</b> (3)
2019 <b>Десети</b> 29 <b>35</b> 1	<b>12</b> (1) в т.ч. един от з.ф.о.	<b>1</b> (8)	<b>12</b> (1) в т.ч. двама от з.ф.о.	<b>4</b> 3 от Португалия и 1 от Чехия (1)	–	6 –	<b>36</b> (2)

**Списък на преподавателите и служителите, взели участие в семинара на Гьолечица в периода 2010–2019 г. (подредба според брой участия при преподавателите и хронологично при административните служители)**

- Проф. дпн Яна-Рашева-Мерджанова, 2010–2019 г., вкл.
- Доц. д-р Илиана Петкова, 2010–2019 г., вкл.
- Доц. д-р Владислав Господинов, 2010–2019 г., вкл.
- Доц. дпн Моника Богданова, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2017, 2018 г.
- Ас. Петя Панайотова, 2016, 2017, 2018, 2019 г.
- Проф. Дпн Сийка Чавдарова-Костова (зам.-декан по научноизследователската и международната дейност), 2014, 2015, 2016 г.
- Доц. д-р Лиляна Стракова (зам.-декан по учебната дейност в ОКС „бакалавър“), 2019 г.
- Ас. Анна Върбанова, 2019 г.
- Василка Баничанска (инспектор по международната дейност), 2014 г.
- Петя Русева (инспектор по международната дейност), 2015, 2016 г.
- Светлана Илиева (инспектор учебна дейност в ОКС „Бакалавър“), 2016 г.
- Вержиния Райкова (редактор на Факултета по педагогика), 2016, 2017 г.
- Радмила Луканова (инспектор учебна дейност), 2017, 2018 г.
- Светлана Конова (инспектор по международната дейност), 2017 г.
- Петранка Гелина (инспектор учебна дейност в СДК), 2018 г.

**За първи път на семинара „Гьолечица“/„Академични хоризонти“:**

- Присъстват гости на четвъртия семинар (2013);
- Участват докторанти на третия семинар (2012);
- Участват чуждестранни докторанти на седмия семинар (2016);
- Участват чуждестранни студенти на петия семинар (2014);
- Участва административен служител на петия семинар (2014);
- Участват студенти от задочната форма на обучение от специалност Педагогика на първия семинар (2010) и от специалност Неформално образование на седмия семинар (2016);
- Участници достигат х. „Мальовица“ по време на втория семинар (2011 г., както и всички последвали години);
- Студенти достигат връх Мальовица по време на юбилейния десети семинар (2019).

### **Неформално**

Семинарът е творчески, приятелски, партньорски, споделен, консултативен, продуктивен ... и много други определения могат да бъдат дадени.



Но условно и преди всичко извън работната зала, поради климатични (изключително важен момент в планината) или други причини и външни белези, на всяко издание на семинара би могло да се поставят едно или няколко не/формални прилагателни имена: 2010 г. – Първата Гьолечица; 2011 г. – Минзухарената (голямо изобилие от тези цветя); 2012 г. – Намусената (три дни мъгливо и дъждовно време); 2013 г. – Слънчевата (почти и трите дни слънчево време); 2014 г. – Международната (за първи път участват чуждестранни студенти); 2015 г. – Ранната (започва на 8 май; на тази дата е планирано да започне и единадесетия семинар през 2020 г.); 2016 г. Мократа (дъждовно време), но също Кръстената (семинарът получава своето име „Академични хоризонти“), Многолюдната (най-много присъстващи дотогава, а и през целия десетгодишен период, 37 човека), Детската (най-много деца, 5) и Международната (по двама студенти и докторанти от чужбина); 2017 г. – Слънчевата и Игривата (хубаво време и с най-много занимателни игри в свободното време); 2018 г. – Мъгливата и Цветната (повечето от участниците са облечени в ярки дрехи без да са се наговаряли); 2019 г. – Юбилейната, Слънчевата, Мальовишката (за първи път е изкачен от студенти – участници в семинара връх Мальовица), Многолюдната (с най-много участвали до този момент студенти, 29); Международната (участват четирима „Еразъм+“-студенти).

### Трета част\*

#### Методология и основни принципи на семинара

Философията на Семинара не би могла да се оформи и стабилизира постепенно през годините без непрекъснатата саморефлексия, диалози, спорове, разговори между членовете на идейния и организационен екип и между тях и ръководството на Факултета по педагогика, факултетския съвет, всички сътрудници, партньори, участници в семинара. Тя се базира, произтича и включва идеи от еволюционните постижения на юридическата, политологическата, социологическата, управленската мисъл на XX и XXI век за правовата държава, висшето образование, академичната автономия, бъдещето на глобалния свят, гражданското общество, ролята на младите хора и студентите в обществения живот, проблематизирани от педагогически изследователи и от самите автори на студията.

Тук представяме систематизирано и синтезирано опорните пунктове в нашето виждане за **водещите идеи и водещите принципи на семинара – първите изразяват, а чрез вторите реализираме неговата мисия.**

---

\* Автор – проф. дпн Яна Рашева-Мерджанова.

### **Водещи идеи:**

1. Идеите и концепциите за *модерна правова държава* като баланс между законови регламенти и оторизирани институции за провеждането им, от една страна, и гражданското общество с неговите органи и представители, от друга. Идеите за „вътрешни граждански общества“ в професионалните и образователни среди като посредници между Държава и гражданин на принципа на „представителство“ (Рашева-Мерджанова, Я., 2013).

2. Идеите и концепциите за *гражданска активност на младите хора във висшето образование, за ролята на студентите* за развитие на качеството на обучението и на академичната автономия, но и на цялата система за висше образование и на обществото (Господинов, Вл., 2016.). Идеите и концепциите за стимулиране на *професионалните, кариерните и академичните нагласи, ориентации и планове на студентите* в процеса на висшата им професионална подготовка за формиране на професионална и академична идентичност (Върбанова, 2016; Петкова, 2012, 2019, Мерджанова, Богданова, 2012).

3. Идеите и концепциите за *ценностното равнище на гражданската култура* и неговото осигуряване в образователна среда (Стракова, 1999). За нас тези дялове формират модусите в споделяната парадигма на семинара и нямат йерархично, а напълно равноценностно, взаимнодопълващо и само-взаимно-разкриващо се значение. Те действат като един духовен и одухотворяващ Мисията и предназначението на събитието комплекс. След 10-годишна апробация можем да систематизираме и ключовите му принципи в няколко аспекта.

**Ключови принципи:** представяме ги в **четири аспекта-модуса (общо 15 принципа)**, развивайки конусовидния модел на Шайн (по: Рашева-Мерджанова, М. Богданова, 2012) за трите направления на кариерата (радиално компетентностно, периферно разширяващо реализацията-ефекта, вертикално на израстването в йерархия) с още едно направление – четвъртото измерение на по-далечната стратегическа перспектива.

**Предметно-действиен „радиален“ модус – осигуряват обективната страна, качеството на семинара.**

1. Принцип на *експертност* – участват специалисти от съответните ресори в администрацията, деканско ръководство, студентска автономия, преподавателска компетентност. Всички участници се подготвят информирано предварително за работа по програмата на семинара, предоставена месец преди стартирането му заедно с необходимите регламенти – Правилници на Студентски съвет и на СУ.

2. Принцип на *качествена екипност* – всички видове дейности се реализират по екипи: предварителната непосредствена подготовка, технологичната дългосрочна организация, обучителните дейности на самия семи-

нар, консултативните дейности, туристическите активности, неформалните активности, комуналното осигуряване, ресурсното осигуряване, финансовото осигуряване, комуникацията и информационното осигуряване. Екипите се състоят от представители на различни групи участници.

3. Принцип на *конструктивност и модераторство* – всички дискусии и дейности се модерират (не ръководят) с цел да насочват участниците към изработване на конструктивни предложения и решения за оптимизиране на работата, а не само за рецензиране и оценяване. Самите водещи – модератори участват активно в разговорите.

4. Принцип на *продуктивност* – дейностите оставят след себе си продукти и артефакти, които се развиват и обогатяват през годините.

**Методологически ценностен „периферен“ модус – осигуряват субективната страна, приемането и подкрепата на семинара.**

1. Принцип на *синергична равнопоставеност и равноценност*, а не на административна йерархичност между участниците в семинара – изразява се в създаване на еднакви условия за работа: всички имат предварителен достъп до информационните ресурси, възможност за подготовка за семинарните занятия, достъп до продуктите и протоколите след приключване на семинара.

2. Принцип на *представителство* – участниците в семинара работят не само и не толкова в лично качество, а като представители и говорители-изразители на мнение на групите, от които са излъчени и подбрани. Реализира се чрез предварителното събиране на мнението на техните колеги, чрез указанията в инструктажа и работата на менторите в етапа на предварителна подготовка.

3. Принцип на *прозрачност и достъпност* – следствие от горните два принципа и осигурен чрез стандартизиране на необходимите документиращи реквизити за дейността на семинара чрез предварително публикуване в първичните научни звена, чрез достъп до тях в Лабораторията и ръководителя на семинара.

**Организационно-управленски „вертикален“ модус – осигуряват ресурсите и етиката на семинара в професионален контекст принцип на публичност и отвореност – това е управленският аспект на принципа на прозрачност от предметно-дейностния модус на семинара. Тук допълваме и участието в семинара и на колеги от факултета, неангажирани пряко с обучителните дейности, както и участие на близки на студентите от най-тесния им семеен кръг. Прави се с цел и лично обгрижване на младите хора, някои от които имат и свои семейства и са млади родители.**

1. Принцип на *съподчиненост и съгласуваност* – на първо място, семинарът и всички негови развиващи се активности не творят нова, а допъл-

ват, провеждат и разширяват при непрекъснато допитване и съгласуване с органите на управление на ФП, политиката на целия факултет и на деканското ръководство по отношение на качество на обучението, стратегическото развитие на факултета и на академичната автономия. На следващо място, по подобен начин се определят приоритетите и се разпределят функциите и отговорностите между членовете на организационния екип на семинара.

2. *Ротационен принцип* – при определяне на ръководител на семинара от организационния му екип.

3. Принцип на *ресурсна отговорност* – семинарът е финансиран от ФП и се планира и отчита по всички правила в Университета; провежда се в УНБ „Проф. Цветан Бончев“, м. Гьолечица и организационно се подготвя също според актуалните към съответния момент технологични процедурни правила и етапи в университетската уредба още от началото на съответната академична година (докладни записки, заявки, осигуряване на транспорт). Провежда се предварителен инструктаж на студентите за необходими вещи, правила на поведение и етикет в условията на творческата база и при високопланински терен.

4. Принцип на *академична автономност* – в хода на подготовката, на самата реализация на семинара са стимулирани и възможни инициативи на екипа организатори, на студентите участници, но те се случват отново чрез съгласуване и допитване до останалите заинтересовани и отговорни страни – и от самия семинар, и от факултетската общност, и от факултетските ръководни органи.

#### **Перспективен времеви модус – осигуряват времевата устойчивост и историческа перспектива чрез приемственост на семинара**

1. Принцип на *историчност* – за да стане част от ценната история на Факултета по педагогика, да има и автономна собствена история, семинарът се развива, търсейки и укрепвайки своята комплексна устойчивост: ценностна устойчивост да е приет и споделян от общността; топографска устойчивост на неизменното приемно място – УНБ Гьолечица (конвертируемото име на семинара е просто Гьолечица); организационна устойчивост – постоянен четиричленен организационен екип към Лабораторията; съдържателно-дейностно устойчив – програмата на семинара е типова в основните си компоненти; ресурсно устойчива – създаване на постоянни стандарти на реквизити и документи, които осигуряват неговата публичност, прозрачност при осигуряване на материално-технически, човешки и финансови ресурси.

2. Принцип на *документалност* – високо професионално и вдъхновено документиране по разнообразни начини на съ-битието семинар Гьолечица: чрез съхраняване в Педагогическото хранилище към Лабораторията на менталните карти, фотографски материали и снимки, Летописна книга, сертификати за участниците в години на годишнини и юбилеи – на лабораторията, на факултета, на семинара.

3. Принцип на *приемственост* – семинарът не само осигурява и полз-

ва експертизата на представителите на отделните групи, „живеещи“ във факултета по педагогика, но и подготвя приемниците на всяка една дейност в собствения си живот и в този на факултета (млади сътрудници към организационния екип на семинара, между менторите, представителите на студентите в органите на студентско самоуправление и в органите за управление на ФП).

Чрез философската си парадигма и чрез ключовите си принципи семинарът не само се стреми да съдейства за развитие на качество на обучението и на академичната автономия, но и сам се опитва да се случва като автономно и качествено интегрирано обучаващо-консултативно-организационно взаимодействие, демонстриращо принципите и духовността, на които учи и за които работи.

## **Четвърта част\***

### **Предметно-съдържателна събитийност**

Технологично-организационният път, който изминава екипът на семинара, започва много преди пребиваването в творческата база „Проф. д-р Цветан Бончев“. С оглед изключителната ѝ натовареност, предварителното уговаряне и запазване на датите при управителя, г-жа Антонина Стоянова, е наложително да стане още от предходната година. Тогава се уточняват датите за следващата учебна година. В началото на последната, при спазване на установения вътрешно- административен ред в Университета, следва доклад от ръководителя на семинара до декана за финансовото обезпечаване. През м. февруари и март започва същинската организационно-съдържателна работа на екипа. Всеки един от членовете в него има за задача да представи целите, задачите и програмата на семинара пред студентите. В първите пет години в него са участвали основно студенти от трети курс. С оглед прилагане принципът на приемственост, от учебната 2016/2017 г. в семинара активно участие взимат менторите и от втори курс. Провежда се инструктаж, на който подбраните студенти се уведомяват, че предварително трябва да:

- ✓ съберат и обработят мненията на своите колеги по поставените за обсъждане въпроси;

- ✓ подготвят презентация, чрез която за представят специалността си по възможно най-атрактивен начин.

При участие „Еразъм“-студентите също имат за задача да дадат информация за специалността и Университета, града и страната си. По този начин семинарът се обогатява от билингвалната езикова среда, в която се провежда. Инструктажът включва и подробна информация за: ✓ часа и мяс-

---

\* Автор – доц. д-р Илиана Петкова.

тото на тръгване и прибиране, ✓ спецификата по пребиваването в базата, ✓ необходимата екипировка.

Тематичният анализ на програмата показва приемствеността, но и съдържателното обогатяване на семинара. Винаги обаче през тези 10 години основният акцент е качеството на обучение във факултета. Чрез изготвяне на ментални карти, които се съхраняват в Лабораторията, и на основата на SWOT-анализ, студентите от трите специалности „обрисуват картината“ на процеса на обучение във факултета през техните очи. Всяка една дискусия е завършвала с обобщаване, систематизиране и конструиране на предложения до Деканското ръководство и факултетската общност. До 2016 г. другият тематичен акцент в програмата е върху подготовката на дипломен проект. Той се оказва необходим поради факта, че в семинара участват основно студенти от трети курс от трите специалности. С оглед на това, че в семинара се включват студенти след внимателен подбор и с висок успех, акцентът върху дипломната работа е наложителен. Тематиката е: „Структуриране и концептуализиране на дипломен проект“; „Подбор на литература и библиографско оформяне на дипломна работа“; „Презентиране на дипломна работа на публична защита“; „Пътят“ на дипломната работа“ като всяка част се представя от член на екипа.

От 2013 г. като друга основна тема са дейности, свързани с Кариерния център на факултета. Заражда се идеята за менторството, Алумни клуба, обсъждат се проблеми и предложения за развитие на академичната интеграция и приемствеността между „поколенията“ студенти. Добавя се и темата за Кариерно израстване и професионална реализация – проблеми на връзките „практическа подготовка – реализация“. Тази тема провокира студентската креативност. По нея се раждат идеите за Алумни албума (през 2015 г.), за логото на Лабораторията (2018) Като участници в семинара са представителите от студентската общност във факултетния и студентски съвет. Те представят пред своите колеги отговорностите си в тези два органа. Зароди се идеята за възстановяване на факултетския студентски съвет, за отделяне на сайта на факултета (или Лабораторията) на място за студентите, където да публикуват информация за инициативи от университетския студентски живот.

През 2014 г. темата „Аз и моят университет“ се разширява и трансформира в „Моят университет – това, което го прави различен“. Причината за това е, че за първи път в семинара участват и чуждестранни студенти. Те представят спецификата в подготовката по специалността си.

От 2015 г. се включва и темата за кариерното развитие и възможностите за професионална реализация. Студентите споделят своите представи, но и възможностите, които виждат за себе си.

През 2017 г. се включва и темата за възможностите на „Еразъм+“ програмите. Участието на чуждестранни студенти и докторанти е повод за това тематично разширяване. Информацията се получава от първа ръка от

зам.-декана по международната дейност и административния секретар, отговарящ за чуждестранните студенти. Въвеждат се и практиките за добруване – своеобразен неформален начин за опознаване и сплотяване на обучаемите.

През 2018 г. акцент се поставя на спецификата в процеса на обучение и организацията на учебната работа при студентите със специални образователни потребности. Участниците в семинара изготвят и логото на Учебно-научната лаборатория „Проф. д-р Петър Нойков“.

Тематичният анализ показва, че по своя характер семинарът, от една страна, е традиционен и служи за запазване и създаване на приемственост в академичния живот, а от друга – той е отворен откъм разнообразието от участници, гъвкав спрямо възникналите проблеми и работещ за информационно-организационно подобряване атмосферата във факултета.

Цялостната събитийност по време на семинара се отразява в типовия протокол. Той съдържа подробно описание на отделните дейности с акцент върху положителните моменти в процеса на обучение и препоръките на студентите. След приключване на семинара към деканското ръководство се изпраща доклад с предложения и подробния протокол от тридневния семинар. Всички материали – флипчарт листове с мненията на студентите, летописна книга, програми, списъци на участници, доклади и протоколи – се пазят в педагогическото хранилище на Лабораторията.

### **Пета част\***

#### **Резултати от обратната връзка с участниците в семинара**

Всяка от десетте години до момента е съпътствана със своя новост и инициатива. На петата година (2014) на семинара въведохме Летописната книга, която е „огледало“ на непосредствените впечатления от обучението и е своеобразна оценка от страна на студентите за неговото качество. Контент-анализът на техните мнения от 2014 до 2019 г. показва, че той е своеобразен, неформален механизъм за оценка качеството на обучението във факултета, за открито обговаряне на проблемите, за „раждане“ на идеи и вдъхновение за тяхното реализиране, „огледало“ на случващото се между преподаватели и студенти, между специалности. Няма да скрием гордостта си като екип, че страниците са изпълнени с усмивки, красиви картини, от струяща положителна енергия. Ето и част от споделеното:

*„Чистият въздух ни помогна да формулираме по-чисти идеи. Видяхме, опитахме и успяхме да се впишем в един по-голям колектив, в който границите на специалностите бяха размити. Благодарим за уроците, позитивността и хубавата гледка!“* (Диана Василева и Сияна Стоянова, Педагогика, 2014 г.).

---

\* Автор – доц. д-р Илиана Петкова.

*„This was really good opportunity for connecting with local students, to infiltrate better and find more about each other's. This defiantly should be practice for next years. Thank you for moments for remember“* (Mirko Karapandzic, Novi Sad, Sarbia, 2014).

*„Тази общност, която създадохме – връзката между трите специалности, остави в мен чувство за цялост и допълване. Нека този семинар да остане в годините и събира отново всички ни!“* (Александрина Кисьова, Социални дейности, 2016 г.).

*„Всичко случващо се на събитие, като това има изключително важно значение за нас студентите. ...Вярваме, че съвместните ни дейности ще продължат и ние ще градим едно по-добро бъдеще за нас и бъдещите ни колеги!“* (студентите от Неформално образование, втори курс, 2019 г.) т.н.

Алумни студентите Мина Букурова, Радосвета Томова, Кръстина Тодорова споделят: *„Бяхме тук през 2010... в началото. Отново сме тук през 2014 ... по Пътя. Хубаво е да се завръщаме „ у дома“, където черпим от извора на (о) познаването!“*

На семинара през 2016 г. присъстваха и докторантите от Жетысуский държавен университет „Ильяс Жансугуров“, гр. Талдыкурган, Казахстан. Ето и тяхното мнение: *„Семинар на учебно-научной базе был превозходен. Я рада что смогла участвовать и увидеть красоту окружающей природы! Желаю здоровье, больших достижений в любой деятельности как преподавателей, так и студенты, магистранты и докторанты“* (2016 г.).

Семинарът е вдъхновил не една група студенти. Ето споделеното от колегите от Социални дейности, присъствали през 2015 г.:

*„Споменът красив ще откраднем от тук.*

*Ще вървим по пътя, ако трябва и на пук.*

*Под слънцето идеите ще завалят,*

*а дъждът ще им помага да растат.*

*Заедно ще стигнем ние до върха,*

*Ще се борим да помогнем на света!“*

и от Кристиан Иванов, Социални дейности, 2018 г.

*„Тук за мене слънцето изгря И отмина детската тъга.*

*Видях път към новата съдба, Показан ми от вашата ръка!“*

Друг начин за получаване на обратна връзка от студентите, присъствали на семинара в УНБ „Проф. Цветан Бончев“, е чрез анкетата на семинариста (Приложение 4). Тя беше създадена и апробирана през 2017 г. сред 18-те студенти – участници в семинара. Анкетата е анонимна и съдържа 8 въпроса – един с множествен избор, един с 6-степенна Ликертова скала и 5 отворени. **Целта** ѝ е да получим информация за полезността и удовлетвореността от семинара. Анализът на данните показа, че семинарът има своите



силни и слаби страни. Първият въпрос беше насочен към това какво е харесало на участниците в семинара. Те имаха възможност да дадат до три отговора, но без да ги ранжират. Анализът показва, че отговорите могат да бъдат групирани по следния начин:

- ✓ възможността от споделяне и обсъждане по специалности – 18 отговорили;

- ✓ походите и игрите – 17;

- ✓ подбраните за обсъждане теми – 15;

- ✓ баланса между дискусиите и свободното време – 12;

- ✓ презентациите на колегите и преподавателите – 11;

- ✓ разговорите между студентите и преподавателите – 9.

Споделеното от участниците показва, че те изпитват необходимостта да опознаят другите специалности във факултета, да се организират съвместни дейности, да участват в един по-активен студентски живот.

От студентите беше поискано мнението и за това какво не им е допаднало. На този въпрос 8 анкетни карти са непопълнени, което е знак за цялостна удовлетвореност от семинара. Останалите участници не одобряват краткия престой или предлагат някои от темите да са обсъждани сред природата или засегнати по обстойно, например тази за студентския съвет. Има препоръки и от битово естество, относно невъзможността за избор на храна, дългият престой в затворено пространство.

Попитани кое от семинара е било полезно специално за всеки от тях участниците споделиха следните мнения:

- ✓ опознаването на колегите от другите специалности – 17;

- ✓ създадената откровена атмосфера и изслушването на личните мнения – 14.

- ✓ обогатяването на информацията за възможностите за личностно развитие – 13.

Има и два конкретни отговора като „по-добре се запознах с функциите на студентски съвет“.

Семинарът има за цел и да създаде екип, съмишленици от участниците в него, които впоследствие да служат за вдъхновители в бъдещите дейности в специалността и във факултета. Ето защо студентите бяха попитани и да семинарът е бил полезен за тях като студентска общност. Отговорите са напълно единодушни. Участниците отбелязват, че събирането на младежи от трите специалности ги е накарало да се почувстват като едно цяло. Споделените проблеми и търсенето на решения с помощта на преподавателите е показало, че някои от тях са непреодолими на този етап – липсата на достатъчно пространство за нова библиотека, а други зависят от активността на самите студенти – създаването на факултетен студентски съвет.

Участниците бяха помолени да посочат полезността за факултета като цяло. Най-ценните аспекти в семинара са, че дава възможност за творческа изява на студентите. Самите те търсят решения, дават идеи, чувстват се част

от факултета. Нека не забравяме, че това е годината, в която започна обсъждането на менторството като практика. То е споменато, макар и един път, като начин за оптимизиране комуникацията между преподаватели и студенти и възможности за съвместни дейности. Екипът ни потърси обратна връзка и относно организацията и реализацията на предварително изпратената програма. По този въпрос участниците нямат забележки. Те дават висока оценка на цялостната организация, протичането и включените в програмата дейности.

Попитани как биха оценили личната си ангажираност в семинара студентите, 14 определят себе си като „активен във всеки етап от трите дни“. Трима се определят като „сътруднически още в предварителната организация“ и още трима като позитивен консуматор.

Последният въпрос е свързан със степента от обща удовлетвореност от семинара. За 11 студенти той е бил вдъхновяващ, 6-ма дават висока оценка, а един – средна.

В очите на студентите семинарът е изключително полезен. Създадената атмосфера е творческа, предразполагаща към искреност и споделеност. Балансът между обсъжданите теми и игрите в свободното време, както и походите са онова свързващо „лепило“, което прави семинара незабравимо изживяване за всеки един от участниците. За това говорят не само отговорите от анкетата, но и факта, че някои от студентите питат дали биха могли да бъдат включени и следващата година. За това говорят не само отговорите от анкетата, но и фактът, че някои от студентите проявяват искрено желание да бъдат включени и следващата година.

*Една от причините за този интерес е възможността за саморефлексия по отношение на кариерния им план, експериментирание в заложените модули на умения, свързани с тяхната професионална реализация, както и тренирането на различни опитности по време на семинара – „учене чрез преживяване“.*

## **Шеста част\***

### **Кариерно развитие на студентите и идеята за неформално образование в академична среда**

*Разковничето на стратегията  
не се крие в това да избереш пътя към победата,  
а в това да направиш избора си така, че всички пътища да водят към нея.*

Неизвестен автор

Темата за кариерното развитие на младите хора е все по-модерна и все

---

\* Автор – доц. дпн Моника Богданова.

по-изпъстрена с различни съвети, рецепти, правила и упътвания – представени лесно, ясно, стъпка по стъпка, по рецепта. Но всъщност все по-малко имат отговор на въпроси като: „Какво ще правя, като завърша висшето си образование?“, „Какво всъщност би ми доставило удоволствие?“, „Кой е моят Елемент?“ (вж. повече: Робинсън, 2010).

Типично в наши дни е разминаването между полученото образование и настоящата професия – дори и в области, където връзката изглежда очевидна, работата най-често е свързана с предпочитанията за стандарт на живот, ценените качества и наличните възможности, отколкото с придобитата специалност. И сякаш все по-приемлив става подходът към кариерата „на парче“, който не изисква гъвкавост, позволяваща адаптация в случай на възникнала промяна, а по-скоро решения за смяна на работата при всяка трудност. Въпреки че този подход (понякога наричан кариерно изграждане) се смята за по-балансиран, защото разпознава ролята на чувствата, интуицията, спонтанността и шанса при вземането на решения, той поставя под въпрос лоялността към организацията, професионализиране на полето и развитието на идеите.

От друга страна, по западния модел на живеене все по-малко млади хора имат (или търсят) отговор на въпросите: Кой съм аз?, Какво всъщност е важно за мен?, Какъв е Смисълът?. Трудни отговори, но базисни – определят бъдещите планове, желанията, търсенето (се), опознавайки личните ресурси, давайки увереност и щастие (без причина).

Всички тези въпроси и техните професионални решения намират своето пространство за размисъл и решения в дейностите на Кариерния център, който от 2015 г. е част от Лабораторията, а от 2019 г. е самостоятелно звено, но в тясно сътрудничество, гарантиращо както приемствеността на постиженията, така и заложената в самото начало идея за развитие на академична общност и принадлежност към Факултета по педагогика. През годините са се очертали следните дейности:

- участие в представянето на Факултета по време на кандидатстудентски кампании;
- обогатяване на капацитета на Ресурсния център към Лабораторията; поддържане на базата данни за завършилите студенти и възпитаници на факултета – реализация и актуални координати. Отразяване в Летописна книга на ФП;
- доброволчество (стажуване) на студенти от ФП към КЦ;
- създаване и развитие на мрежа от работодателски организации и провеждане на първичен подбор при свободни работни места;
- кариерно ориентиране и консултиране от кариерен консултант и провеждане на различни инициативи за кариерно консултиране и за успешно кандидатстване за работа като „Ден на отворени врати на Кариерния център – кариерни ателиета“;

- попълване на базата данни за завършилите студенти и възпитаници на факултета – реализация и актуални координати и развитие на идеята за партньорство с АЛУМНИ клуб към ФП;
- развитие на партньорски отношения с Кариерния център на национално и университетско равнище;
- участие в проекти, развиващи полето на кариерното развитие, квалификацията и удовлетворението на студентите от факултета;
- участие в редица форуми, изработване на стратегии и проекти за обучението на студенти със специфични потребности;
- провеждане на професионално ориентиране и ориентиране в училища с цел както развитие на умения у студентите, така и популяризиране специалностите на Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“ като цяло.

Една от основните дейности на Кариерния център е *развитие идеята за менторство във ФП*, чиято необходимост и значимост беше защитена на ФС и подкрепена чрез гласуване и реализирана за първи път в СУ „Св. Климент Охридски“. Бяха систематизирани проучвания, показващи, че студенти, които са имали менторски взаимоотношения, имат по-висока продуктивност и мотивация и отлична удовлетвореност от техните обучителни програми. От друга страна, за университетските преподаватели менторството води до получаване на награди, на нови знания, развитие на преподавателски методи и техники, сътрудничество в бъдещи проекти, осъществяване на проучвания и т.н. *Концепцията бе създадена след апробиране през 2012 г. чрез проект „Модел на менторство във висшето образование – структуриране и апробация“*, НИС, и след анализ (над 40 източника) и разработване на научни статии (вж. повече: Борисова, М., М. Богданов, 2007; Богданова, М., 2010, 2011), като би могла да бъде представена в схемата по-долу:



Модел на менторство във ФП

Освен че менторството е онази подкрепа, която всеки начинаещ би (по)желал (а в някои случаи е необходимо) да получи, за да развие себе си, своите ресурси и потенциал, да пре-открие възможностите (своите и на све-

та), чрез които да се (себе)осъществява, но и чрез него менторите придобиват редица умения, развиват своите способности, социално ангажирани са, усъвършенстват и професионалните си интереси за „работа с хора“. Менторството в сферата на висшето образование има дълга история в страни като Германия, Франция, Канада, САЩ и др. В университета в Малмьо (Найтингейл) менторска схема се реализира в две посоки – адаптация на „нови“ студенти и улесняване на срещи между деца от Малмьо и студенти от университета, така че те да могат да общуват, да се опознават и да опознават света на другия.

Основна цел на менторството е повишаване качеството на взаимоотношения висше училище–студенти чрез менториране на студенти от техни колеги от по-горен курс. Подпомагането на новопостъпилите студенти от студенти (ментори) се реализира в 4 основни направления: ориентация в институцията и административния ѝ режим; академично подпомагане в учебната дейност; кариерно развитие (стажове, стипендии, практики, работодатели); факултетски и студентски живот. Като подцели са:

1. Обособяване на екип от студенти, които да реализират идеите на менторството.
2. Създаване на условия за взаимно подпомагане на студентите в рамките на обучението.
3. Разширяване компетенциите на студентите.
4. Въвеждане в учебния процес и адаптация на студентите към изискванията на висшето образование.
5. Развитие на преподаватели като академични наставници.
6. Създаване на система чрез включването на кариерния център към ФП.

Очертаното поле на дейности на КЦ естествено и идейно се вписват в кариерното развитие на студентите, развивано в семинара през концепцията за „учене чрез действие“, чрез експеримента и чрез опита, когато рецептите за „кариерен успех“ се поставят под въпрос и се пренаписват, изобретявайки „собствени рецепти за развитие“<sup>1</sup>. Тя е продължение на ежегодните инициативи на Лабораторията в контекста „неформално образование в академична среда“, когато студентите развиват себе си, специфични умения, придобиват опит, реализирайки различни инициативи<sup>2</sup>. Тъй като *кариерно-*

---

<sup>1</sup> Част от студентите са правили своята „професионална генограма“ и са мислили над връзките за това как животът на родителите се е продължил в тях, както и този на бабите и дядовците им. Запитали са се: „Интересен ли съм си? Имам ли с какво да се изненадам? Какво ми пречи? Защо? Как и възможно ли е да се събуди интересът ми към на-учава-не?“

<sup>2</sup> Пример за това са декемврийските „Арт констелации“, на които от 2006 г. студенти от трите специалности представят свои таланти, завършващите мотивират коле-

то планиране е целенасочен процес, определянето на личните активи е свързано със самопознание и самооценка – студентите могат да работят по различни начини, за да планират и да (започнат да) придобиват знания, умения, да преоценяват личните си качества, ресурси и интереси.

*Целта на тридневния workshop*, вплетен в цялостната програма на Семинара, е о-познаване на себе си и света, пре-откриване на статуквото, вяра във възможностите (лични и на света), като по време на процеса по кариерно планиране и развитие се развенчаят следните митове:

**1. Първо ми е необходима диплома – после ще реша какво да правя!**

*Всъщност:* Дипломата за висше образование е повод за развитие, тя не е достатъчно основание. Има университетски специалности, в които студентите учат „за директори“, за „управленци“, без да си представят пътя до тази позиция.

Изисква се време и опит, които могат да се придобиват и по време на следването. В Германия например изборът на професия се прави в 4-ти клас.

**2. Няма да работя това, което уча, но ми е интересно!**

*Всъщност:* Ако интересът не е професия, тогава не е необходимо да се инвестират 4–5 години, за да се развие. Има курсове, възможно е самообучение и т.н. Висшето образование е призвано да създава експерти, съобразно определени стандарти, които биха били непосилни, ако са сведени до любопитство. И е загуба и на време, и на ресурс. Заданията при подготовката на бъдещи психолози, педагози, социални работници, филолози и т.н. биха били свръх-усилие за любопитния откривател (на себе си). Формите за развитие са различни.

**3. Висшето образование не дава практическа подготовка!**

*Всъщност:* Висшето образование дава базова подготовка, а търсенето на стажове и възможности за кариерно развитие, усвояването на умения *екс катедра* са отговорност на всеки студент. Време е да се зададе въпросът: Аз какво дадох на университета, факултета?

**4. Това, което учим в университета, не е това, което се случва в практиката!**

*Всъщност:* Зад всяка добра теория стои добра практика и обратното. Избрали ли са своя? И какво всъщност означава „теоретична парадигма“?

**5. Занаят се краде!**

*Всъщност:* Занаят се взима. При това ако се заслужи. И от някой, който, давайки го, помага да *бъдеш*, не само да *имаш* (по аналогия с Е. Фром – антипотребителски). За да станеш майстор, преди това трябва да си бил чирак, после калфа. Готови ли са да извървят кариерната стълбица?

**6. Няма невъзможни неща! Достатъчно е само да поискаш!**

---

гите си и всъщност неформалната форма е възможност за формално развитие (в смисъл на придобиване на различни компетенции).

*Всъщност:* Трябва да се намерят пресечните точки между **мога–искам–трябва**. За целта обаче следва да са се заели със следните въпроси и реализиране на взетите решения (в определен срок, желателно е още до 11–12 клас):

✓ Какви са специфичните знания, умения, компетенции, които трябва да бъдат набавени за реализиране на желаната кариера?

✓ Каква е следващата стъпка? Необходима ли е специализация в дадена област, или ще бъде в дадена сфера?

✓ Необходима ли е квалификация в чужбина?

✓ Кое е наистина важно, така че да не се кандидатства за неподходяща работа? Кой сектор или какъв тип компания са най-добри? Човек прекарва много време на работното си място – добре е изборът да бъде мъдър и да го прави щастлив (като психично преживяване, без задължителен материален израз), със свободата да помни думите на Н. Чомски: „Отбранявайте се срещу онова, в което сте потопени, и питайте защо.“

#### **7. Дописват свой...**

*Кариерен път* в няколко спирки:

• **Избор на желаната работа** – лесно е да бъдат привлечени от работна оферта с атрактивно заглавие и отлично заплащане, но в края на деня трябва да имат отговор на въпроса кое е наистина важно?

• **Избор на сфера** – избор на сфера означава и избор на организация – списъкът на желани компании трябва да включва и мотив за избор: „Защо точно...“.

• **Проучване на организацията** – присъединяване към нова организация означава преценка на мястото – ценно е да се инвестира време, за да се разбере повече за нея. Информацията за компанията е важна и на самото интервю, когато това знание се изисква от интервюиращия или прави добро впечатление, като се вмъкне в отговор на някой въпрос.

• **Реалистични очаквания** – в началото на търсенето на нова работа често се вижда и чува само желаното, като негативните страни се negliжират. Фокусирането единствено върху сферите, от които може да има добро финансово възнаграждение, но без възможности да се усъвършенстват уменията, не е перспективно решение. Може би посочените в обявата заплата и придобивки стимулират надеждата за (по-)добро материално състояние или това е дългоочаквана, желана работа.

• **Влизане в базата данни** – разочарованието, когато не попаднат в списъка на поканените за интервю, въпросът „Къде съм сгрешил?“ води до необходимостта от анализ на процеса. Отхвърлянето за дадена позиция, на даден етап може да бъде основание за наемане за друга, в друг етап – всяка компания има база данни.

• **Позитивна нагласа и изобретяване на механизъм за справяне с трудностите (дори и с леката депресия)** – ако работата е желана и очаква-

на, но първите опити са неуспешни и полученото благодарствено отказ-посмо е разочарование – време е за въпроса: „Защо?“. Отговорът дава сигурност и допълва още един щрих към о-познаването.

Резултатите от тази саморефлексия, както и описанието на процеса, намират отражение в т.нар. *кариерно портфолио*. Без значение какви са бъдещите им планове – портфолиото би могло да помогне не само за да планират кариерното си развитие, но и да кандидатстват за работа. То може да включва следните раздели<sup>3</sup>:

1. **Личен профил** – личният профил е описание на личните активи. Профилът трябва да съдържа описание на образователното ниво, уменията и възможностите, целите и страстите, личните управленски подходи.

2. **Описание на работния опит** – работен опит до момента. Могат да се включат копия от предходни описания на работните позиции или оценки от представяне на различни задачи, проекти и т.н.

3. **Описание на образованието, обучението и различните сертификати** – списък с неформалните обучения (курс, осигурен от работодател, уъркшоп, семинари, конференции и курсове да продължаване на образованието), както и формални обучения (диплома от гимназия/колеж/университет, сертификати и др.). Включват се и кратки описания, брошури на обучения, които доказват специфичното професионално развитие.

4. **Описание на обществена работа** – доброволчество и стажуване в полза на обществото.

5. **Сертификати** – документи за образователен и професионален опит, доклади или статии, картини и снимки, примерни разработки или записи на такива (например художествено портфолио), награди, картички и писма, в които се благодари за извършеното или статии.

6. **Отношения** – информация за значими хора, които биха могли да подпомогнат професионалното (и личностно) развитие (предишни работодатели, които биха дали препоръка, или хора, които дават емоционална подкрепа).

7. **Материали** като актуално CV, описание в рамките на една страница с дейностите, в които могат да бъдат включени, брошури, представящи резултати и т.н.

Индивидуалната и груповата работа по кариерното планиране на студентите разширява техните постижения от някои дисциплини и надграждат

---

<sup>3</sup> Необходимо е информацията периодично да се допълва, за да бъде актуална и разширена според позицията, за която се кандидатства. Пример за подобно портфолио е „Индивидуална учебна книга за академично кариерно планиране“ (Мерджанова, Я., М. Богданова, 2011).



по посока конкретни решения в контекста на кариерното им развитие. Артефактите от семинара са част от индивидуалната учебна книга за академично кариерно планиране (Мерджанова, Богданова, 2011), в която те събират всички свои участия в инициативи, реализирани във ФП, през идеята за неформално образование в академична среда отново в контекста на кариерата и развитието на специфични умения – „Арт констелации“, „Да поговорим за...“ и много други. Именно тези артефакти са и част от портфолиото им за явяване на интервю при кандидатстване за работа.

Всъщност събирането на артефакти е основна идея на семинара, тъй като по този начин остава следа не само знанието, но и преживяното във-и-извън-себе-си.

## **Седма част\***

### **Семинарът във фокуса на обектива**

Фотографирането винаги е много личен процес особено когато става въпрос за заснемане на хора, включително по време на социални събития. В този смисъл семинарът е социално събитие, което има определен сюжет, изпълняван от хора. Сюжет, който през годините се е утвърдил, но и се развива. В този смисъл при заснемането му са следвани следните основни положения:

- Съхраняване на живота и здравето на заснеманите хора и на заснемания, а така също и целостта на техниката и заобикалящата среда.

- При некомпозираните кадри присъствието на заснемания да бъде максимално „невидимо“ – несмуцаващо и непроменящо хода на протичане на събитието. Тъй като авторът на фотографиите е видим и при други събития, студентите са свикнали и това улеснява процеса по постигане на „невидимост“ и същевременно усещане за сигурност у фотографираните, че по оптималния начин ще бъде заснета работата на семинара.

- Обхващане на максимално много аспекти на семинара – във формална и в неформална среда. Обичайните места и моменти на заснемане са: на тръгване от София (предимно по време на първите семинари, когато началната точка беше катедралния храм-паметник „Св. Александър Невски“), по пътя (по-рядко и преди всичко в зоната от малко преди Самоков, където при добри метеорологични условия има панорама към целия северен профил на Рила планина до базата), по време на откриването на семинара в работната зала в петък (винаги) и заседанията в последващите два дни (светлинните условия са често трудни – приглушена светлина по време на презентациите или прекалено ярка, когато е запалено осветлението – това налага специфич-

---

\* Автор на Седма част, на фотографиите и текста към тях – доц. д-р Владислав Господинов.

ни решения при заснемането), при тръгване на поход (пред базата; непринудено) и по пътя до крайната точка в зависимост от климатичните и физически условия на участниците (т.нар. Сечище, Централната планинска школа, хижа „Мальовица“, Втора тераса с плочите на загинали български алпинисти, Еленин връх, откъдето е видим Рилския манастир и връх Мальовица), по време на гала-вечерята, която по правило е в събота (по време на петия семинар, 2014 г., шестия, 2015 г., седмия, 2016 г. и деветия семинар, 2018 г. е в петък), в района на базата, обща фотография пред базата, обикновено в неделя, преди тръгване към София (има едно изключение – по време на петия семинар, 2014 г. е в петък). През всичките десет години общата фотография се прави на трите стъпала пред входа на сградата (която с дървената си обшивка и каменен цокъл е подходящ фон, но най-важното – това е мястото на семинара). Няма някакво специално разпределение. Всеки според предпочитанията си. Теренът налага подреждане в две редици, участниците в първата обикновено са клекнали. През годините поради по-ранно тръгване има няколко (около 5–6) участници, които не присъстват на кадрите.

- Съобразяване с желанието на хора, които не желаят да попадат в кадър, или други изисквания (например да не се публикува фотографията в социална мрежа) – до момента е имало само един подобен случай.

- Заснемане на артефакти от семинара след приключването му, в София.

- Архивиране на заснетото. Част от кадрите – тези от похода в планината, стават достояние на участниците още същия ден след гала-вечерята, след първата презентация на В. Господинов – фотоимпресия от някое място на света (о. Корфу, о. Санторини, Лисабон, Порто, Малага и Сеута и други), той представя своя поглед към похода. През годините на няколко пъти и други участници в семинара са се включвали в тази фотовечер – с кадри от похода или от друго място (например проф. Я. Рашева-Мерджанова с кадри от Кавказ, Турция, Мароко и Шри Ланка).

Включените тук фотографии имат следните няколко акцента: мястото на провеждане на семинара; общи кадри на участниците от семинари; работни моменти по време на семинара; в района на базата; по време на похода в планината; в свободното време в базата; ескизи.

Фотография 1.

Мястото на провеждане на семинара, Учебно-научна база „Проф. Цветан Бончев“, Рила, м. Гьолечица, ок. 1400 м.н.в. (Фотографията е направена в първите часове на първия ден на Първия семинар; 14 май, петък 2010 г.)



Фотографии 2 и 3.

Мемориален кът в работната зала за проф. д-рн Цветан Бончев, инициатор и двигател за построяването на базата и табелата на базата, високо вляво от входа



Фотография 4.

Участниците в Първия семинар (16 май, неделя 2010 г.). Илиана Петкова е зад обектива. Т.нар. „смейна снимка“ се превръща в традиция през годините



Фотография 5.

Участниците във втория семинар (15 май, неделя 2011 г.)



Фотография 6.  
Участниците в третия семинар (20 май, неделя 2012 г.)



Фотография 7.  
Участниците в четвъртия семинар (19 май, неделя 2013 г.)



Фотография 8.

Участниците в петия семинар, след пристигането от София (09 май, петък 2014 г.)



Фотография 9.

Участниците в шестия семинар (10 май, неделя 2015 г.)



Фотография 10.  
Участниците в седмия семинар, който вече има и име „Академични хоризонти“  
(22 май, неделя 2016 г.)



Фотография 11.  
Участниците в осмия образователно-консултативен семинар  
„Академични хоризонти“ (14 май, неделя 2017 г.)



Фотография 12.  
Участниците в Деветия образователно-консултативен семинар  
„Академични хоризонти“ (20 май, неделя 2018 г.)



Фотография 13.  
Участниците в десетия (юбилеен и международен) образователно-консултативен  
семинар „Академични хоризонти“ (12 май, неделя 2019 г.)





Фотография 14.  
По време на работа на втория семинар (13 май 2011 г.)



Фотография 15.  
Проф. дпн. Яна Рашева-Мерджанова при откриването на осмия семинар  
(12 май 2017 г.)



Фотографии 16а и 16б.  
Заглавна част и откъс от презентацията на доц. д-р Владислав Господинов  
от седмия семинар през 2016 г.

**ПО ПЪТЕКАТА КЪМ ДИПЛОМНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ**  
или  
**КАК ДА СТАРТИРАМЕ УСПЕШНО ПОКОРЯВАНЕТО  
НА ВРЪХ ДИПЛОМНА РАБОТА?**

Доц. д-р Владислав Господинов



**АКАДЕМИЧНИ ХОРИЗОНТИ**  
Международен обучителен семинар със студенти  
от Факултета по педагогика при СУ "Св. Климент Охридски"  
Университетска учебно-научна база "Проф. Цветан Бончев", м. "Гьолечица"  
20 – 22 май 2016 г.

## Връх Дипломна работа

**Височина:**

2017, 2018, 2019 или 2020 г.н.в. (година–  
недалечна височина);

**Местоположение:**

Планинска система Висше образование; Дял  
СУ "Св. Климент Охридски"; рид ФП;

**Някои екстри:** дава възможност да се почувства  
полета на мисълта и силата на  
въображението при съ/ пътстващото и  
споделяно движение с научен ръководител,  
което открива нови и нови хоризонти,  
понякога оставяйки участниците без дъх 😊

Фотография 17.  
Работа в група на студенти от специалност „Неформално образование“  
(21 май 2016 г.)



Фотография 18.  
Студенти от специалност Педагогика представят работата си (22 май 2016 г.)



Фотография 19.  
Студенти от специалност Педагогика представят специалността си (8 май 2015 г.)



Фотография 20.  
Оживено обсъждане на студенти от специалност Неформално образование (14 май 2011 г.)



Фотография 21.

Студентът по Програмата „Еразъм“ Мирко Карапанджич представя университета си в Нови Сад (Област Войводина, Сърбия) по време на петия семинар (9 май 2014 г.)



Фотография 22.

Екипна работа по време на десетия семинар, 10 май 2019 г.



Фотография 23.

Първи опит на студенти от специалност Социални дейности да направят лого на специалността (първи семинар, 2010 г.). Фотография: неизвестен студент



Фотография 24.

Ролева игра за опознаване на участниците в шестия семинар по време на почивка между работните сесии (8 май 2015 г.)



Фотография 25.

Традиционната „гала-вечеря“ след дългия съботен ден, съвпаднала с Празника на Факултета по педагогика (11 май 2019 г.) по време на десетия семинар, който преминава под знака на патроните на факултета Св. Св. Кирил и Методий



Фотография 26.

Сертификатът, връчен на участниците в седмия семинар (2016), който е посветен на 30-годишнината на Факултета по педагогика



Фотография 27.

Доц. д-р Владислав Господинов (ръководител на десетия семинар) със студенти по Програмата на ЕС „Еразъм+“ от Чехия (Ондра Влчек от Университета Масарик в Бърно) и Португалия (Жоана Коимбра, Симоне де Оливейра и Бруна Александра Рибейро от Политехническият институт в Порто), 12 май 2019 г.



Фотография 28.

Тръгване на първия поход по време на първия семинар (14 май 2010 г.)





Фотография 29.  
По пътя към ЦПШ „Христо Проданов“ (шести семинар, 9 май 2015 г.)



Фотография 30.  
Физически упражнения на т.нар. сечище (осми семинар, 12 май 2017 г.)



Фотография 31.  
По пътеката към хижа „Мальовица“ и на фона на върха (13 май 2017 г.)



Фотография 32.  
Минзухарената проф. Мерджанова, преди хижа „Мальовица“ (9 май 2015 г.)



Фотография 33.  
Първо достигане на хижа „Мальовица“ (1960 м.н.в.) по време на втория семинар  
(14 май 2011 г.)



Фотография 34.  
На хижа „Мальовица“, 10 години по-късно (11 май 2019 г.)



Фотография 35.

До хижата с чуждестранните участници в седмия семинар (отляво надясно): Гулим Чукенаева (докторант от Казахстан), Семие Дюрмаз (студент от Турция), Сауле Жакипбекова (докторант от Казахстан), Мики Курода (студент от Япония); 21 май 2016 г.



Фотографии 36 и 37

По пътя нагоре винаги отдаваме почит на загиналите български алпинисти при скалата с плочите на Втора тераса ...



... и продължаваме нагоре през препятствията (и двете фотографии, свързани с този текст, са от 19 май 2018 г., девети семинар)



Фотография 38.  
Близо до Еленин връх (2654 м.н.в.), 20 май 2012 г.



Фотография 39.  
По пътя към връх Мальовица, на около 2650 м.н.в. (11 май 2019 г.)



Фотография 40.  
Първо достигане на връх Мальовица (2729 м.н.в.) със студенти –  
по време на десетия семинар и в Деня на празника на Факултета по педагогика,  
Св. Св. Кирил и Методий (11 май 2019 г.)



Фотографии 41а, 41б, 41в и 41г  
Занимания по интереси в свободното време (2012 г., горен ред) и рожден ден (2013)



Фотографии 42а и 42б  
Игра на маса (2015) и на дансинг в столовата на базата (2016)



Фотографии 43а и 43б

Занимателно-познавателни игри в кафенето на базата (2017).  
Редакторът на Факултета по педагогика г-жа Вержиния Райкова чете задача от игра



Фотография 44

Бъдещи студенти на „най-детската“ Гьолечица (2016)





Фотографии 45а и 45б.  
Летописната книга на семинара – страници от 2018 и 2016 г. (вдясно)



Фотография 46.  
Близо до базата на Университета (2010)



Фотография 47.

Академичното лилаво на минзухарите и метафоризма на идеите, които си пробиват път 2011 г.



Фотография 48.

Пътеката, понякога река, продължава нагоре (13 май 2017 г.)



Фотография 49.  
Връх Малъовица, 2729 м.н.в. (15 май 2010 г.)



### Прспективно заключение

През годините на утвърждаване на новия облик на УНЛ „Проф. д-р „Петър Нойков“ и на образователно-консултативния международен студентски семинар Гьолечица могат да се открият няколко тенденции:

1. Устойчиво развитие на организационния екип на семинара – в постоянния му състав се включват последователно преподаватели от следващото поколение: ас. П. Панайотова от 2016 г., ас. А. Върбанова от 2018 г., ас Д. Полихронов от 2020 г. Постепенно се подготвят да се включат в ротационното организационно-техническо ръководство на семинара. Реализират се *принципите на приемственост и ротационност в ръководството на семинара.*

2. Устойчиво разширяване на участието на представители на деканското ръководство и на администрацията на факултета. Реализират се *принципите на прозрачност и отвореност, на представителство.*

3. Устойчиво качествено обогатяване на представителство на студентите – ментори от трите специалности, чуждестранните студенти по програма Еразъм+, завършили наши студенти като алумни членове и бивши ментори. Реализират се *принципите на модераторство, представителство, качествена екипност.*

4. Устойчиво утвърждаване и обогатяване на историографското и документално съхраняване на Семинара – списване на Летописната книга, архивиране на официалната документация, фотогалерията на семинара, периодичното събиране на обратна връзка от участниците в семинара. Реализират се *принципите на експертност, достоверност и документалност*.

По този начин Семинар Гьолечица, *от една страна*, се превърна в устойчив механизъм за развитие на основните функционални сектори на УНЛ по експериментална и професионална педагогика – подпомагане на професионалното и кариерно развитие на студентите на факултета, алумни дейности, менторство и академично наставничество, изследователски дейности, творчески инициативи на клуб „Креации“, фонд „Педагогическо хранилище“. *От друга страна*, чрез обединяването на тридневната активност на всички представителства от академичната общност по значими за факултетското развитие проблеми, чрез стимулиране и организиране на участието на студентите в основните органи на управление на университета и на факултета, семинарът функционира и като механизъм за повишаване на качеството на образователния процес и на академичната автономия. *От трета страна*, създавайки и натрупвайки различни артефакти, случващ се на творческа професионална университетска територия, семинарът се превръща и в културен продукт, достояние на цялата факултетска и университетска общност, *съдействайки за развитието на академичната организационна култура*.

Ето защо и настоящата юбилейна студия има синергетичен теоретико-приложен, изследователски, емпиричен, но и историографски и документален характер, синергично с-поделен от четирима съ-автори – екипът, поставил основите на факултетската традиция „Образователно-консултативен международен студентски семинар Гьолечица „Академични хоризонти“ или просто „Педагогическа академия Гьолечица „Академични хоризонти“.

#### ЛИТЕРАТУРА

Алманахъ на Софийския университетъ Св. Килиментъ Охридски. Животописни и книгописни сведения за преподавателитѣ. За петдесетгодишнината на Университета 1888–1939. (1940) Съст. Михаил Арнаудов. София. [Almanahă na Sofijskija universitetă Sv. Kilimentă Ohridski. Životopisni i knjigopisni svedenija za преподаvatelitѣ. Za petdesetgodišninata na Universiteta 1888–1939. (1940) Săst. Mihail Arnaudov. Sofija]

Архив на Учебно-научна лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“ към Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“. [Arhiv na Učebno-naučna laboratorija po eksperimentalna i profesionalna pedagogika „Prof. d-r Petăr Nojkov“ kăm Fakulteta po pedagogika na SU „Sv. Kliment Ohridski“.]

- Борисова, М., М. Богданов (2007) Националната младежка политика в България – противоречия и перспективи. – В: Младите хора в европейска България. София. [Borisova, M., Bogdanov, M. (2007) Nacionalnata mladežka politika v Bălgarija – protivorečija i perspektivi. – V: Mladite hora v evropejska Bălgarija. Sofija.]
- Богданова, М. (2010) Менторството – съвременни дискурси на древното послание. – *Стратегии на образователната и научната политика, 1* [Bogdanova, M. (2010) Mentorstvoto – săvremenni diskursi na drevното poslanie. - *Strategii na obrazovatelната i naučната politika., br.1.*]
- Богданова, М. (2011) Стажантската програма – мост между теорията и практиката. – *Стратегии на образователната и научната политика, 2* [Bogdanova, M. (2011) Stažantskata programa – most meždu teorijata i praktikata. - *Strategii na obrazovatelната i naučната politika., br.2.*]
- Богданова, М. (2010) Връзката между средното и висшето образование в Германия – пример за функционираща система по професионално ориентиране. – В: Концепции и практики за кариерно развитие. Наръчник за кариерни консултанти. София. [Bogdanova, M. (2010) Vřazkata meždu sredното i višetо obrazovanie v Germanija – primer za funkcionirašta sistema po profesionalno orientirane. – V: Konceptii i praktiki za karierno razvitie. Narāčnik za karierni konsultanti. Sofija.]
- Богданова, М. (2010) Стажантско портфолио. – В: Концепции и практики за кариерно развитие. Наръчник за кариерни консултанти. София. [Bogdanova, M. (2010) Stažantsko portfolio. – V: Konceptii i praktiki za karierno razvitie. Narāčnik za karierni konsultanti. Sofija.]
- Върбанова, С. (2016) Процесът на изграждане на идентичността. – *ГСУ, Факултет по педагогика, Книга Педагогика*, том 109. [Vărbanova, S. (2016) Procesăt na izgraždane na identičnostta. GSU, Fakultet po pedagogika, Kniga Pedagogika, tom 109.]
- Господинов, В. (2016) Социално-ценностни аспекти на студентската гражданска активност. – *ГСУ, Факултет по педагогика, Книга Социални дейности*, том 109. [Gospodinov, V. (2016) .Socialno-cennostni aspekti na studentskata graždanska aktivnost. – GSU, Fakultet po pedagogika, Kniga Socialni dejnosti, tom 109]
- Петкова, И. (2012) Професионална подготовка и квалификация на учителя. София. [Petkova, I. (2012) Profesionalna podgotovka i kvalifikacija na učitelja. Sofija.]
- Петкова, И., Й. Първанова, Вл. Господинов, М. Илиева (2019) Стажантската практика през погледа на студенти, учители-наставници и преподаватели. – *ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика*, том 112, 5–64. [Petkova, I., J. Părvanova, Vl. Gospodinov, M. Ilieva. (2019) Stažantskata praktika prez pogleda na studenti, učiteli-nastavnici i prepodavateli. - GSU, Fakultet po pedagogika, kniga Pedagogika, tom 112, 5–64.]
- Правилник за устройството и дейността на Студентския съвет на СУ „Св. Климент Охридски“. – <https://students.uni-sofia.bg/.../Проекто-правилник-за-устройството-и-дейността-на-Студентски-съвет-при-СУ.pdf> [Pravilnik za ustrojstvoto i dejnostta na Studentskija săvet na SU “Sv. Kliment Ohridski” <https://students.uni-sofia.bg/.../Proekto-pravilnik-za-ustrojstvoto-i-dejnostta-na-Studentski-săvet-pri-SU.pdf>]

- Правилник за устройството и дейността на СУ „Св. Климент Охридски“. – <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/.../PUDSU%202019-11-20.pdf> [Pravilnik za ustrojstvoto i dejnostta na SU „Sv. Kliment Ohridski“. – <https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/.../PUDSU%202019-11-20.pdf>]
- Проф. Петър Михайлов Нойков (1868–1988) 120 години от рождението. Библиографска справка.(1988) (съст. Д. Димовска и Т. Богданова). Ямбол. [Prof. Petăr Mihajlov Nojkov (1868–1988) 120 godini ot roždenieto. Bibliografska spravka.(1988) (săst. D. Dimovska i T. Bogdanova). Jambol.]
- Рошманова, М. (1987) С възрожденски порив. Петър Нойков. София. [Rošmanova, M. (1987) S vāzroždenski poriv. Petăr Nojkov. Sofija.]
- Рашева-Мерджанова, Я., М. Богданова. (2012) Европейско кариерно образование и националната перспектива. София. [Raševa-Merdžanova, Ja., M. Bogdanova. (2012) Evropejsko karierno obrazovanie i nacionalnata perspektiva. Sofija]
- Рашева-Мерджанова, Я. (2013) Правовата държава и гражданското общество като взаимни корективи (позицията на образованието). – ГСУ, Факултет по педагогика, книга Педагогика (част Неформално образование), том 106. [Raševa-Merdžanova, Ja. (2013) Pravovata dāržava i graždanskoto obštestvo kato vzaimni korektivni /pozicijata na obrazovanieto/. – GSU, Fakultet po pedagogika, kniga Pedagogika /čast Neformalno obrazovanie/, tom 106.]
- Мерджанова, Я., М. Богданова (2011) Индивидуална учебна книга за академично кариерно планиране. С. [Merdzhanova, Ya., Bogdanova, M. (2011) Individualna uchebna kniga za akademichno karierno planirane. Sofija]
- Робинсън, К. (2010). Елементът. София. [Robinsān, K. (2010). Elementāt. Sofija]
- Стракова, Л. (1999) Ценностни ориентации и ценностно развитие на учениците. София [Strakova, L. (1999) Cennostni orientacii i cennostno razvitie na učenicite. Sofija]
- Чавдарова, А. (2011) Алма Матер и педагогическото образование в България (по повод 25 години от създаването на Факултета по педагогика в Софийския университет „Св. Климент Охридски“). – В: Рашева-Мерджанова, Я и В. Господинов. Алма Матер и педагогическото образование в България. Юбилеен фотоалманах – 25 години Факултет по педагогика. София. [Čavdarova, A. (2011) Alma Mater i pedagogičeskoto obrazovanie v Bālgarija (po povod 25 godini ot sāzdavaneto na Fakulteta po pedagogika v Sofijskija universitet „Sv. Kliment Ohridski“). – V: Raševa-Merdžanova, Ja i V. Gospodinov. Alma Mater i pedagogičeskoto obrazovanie v Bālgarija. Jubileen fotoalmanah – 25 godini Fakultet po pedagogika. Sofija.]

Интернет страници:

<https://unlab-pnoikov.org/> към 13.02.2020 г. <http://noykov.com/noikov.html> към 18.11.2019 г.

**ДО**  
**Зам.-ректор по имоти и стопанска дейност**  
**на СУ „Св. Климент Охридски“**

**ДОКЛАДНА ЗАПИСКА**

От проф. д-р п.н. Яна Рашева-Мерджанова,  
Ръководител на Учебно-научна лаборатория по експериментална и професионална  
педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“  
към Факултета по педагогика при СУ „Св. Климент Охридски“

Уважаеми доц. д-р Юрий Кучев,

Във връзка с провеждането от страна на екипа на лабораторията на станалия вече традиционен Образователно-консултативен семинар „Академични хоризанти“ със студенти от Факултета, моля да разрешите отново да ползваме УНБ „Проф. Цветан Бончев“, м. Гьолечица, Рила планина в периода 18–20 май 2018 г., включително. Посочените дати са съгласувани с управителя на базата г-жа Антонина Алексиева.

Предварително благодарим за съдействието!

София,  
09.11.2017 г.

С уважение:  
(проф. д-р п.н. Яна Рашева-Мерджанова)

## Програма на семинара през 2013 г.

До Декана на ФП на СУ

**Програма**  
**за студентски обучителен семинар с основни теми**  
**„Качество на обучението във факултета по педагогика – среща на гледните точки“; „Академичен живот, академична общност – студентски инициативи“;**  
**„Кариерно израстване и професионална реализация“**  
 със студенти от III курс на специалности Социални дейности, Педагогика и Неформално образование на ФП

**Цел:** конструктивно обсъждане на проблемите в очертаните полета и предложения за оптимизиране на обучението, професионалната подготовка и реализация на студентите. **Целенасочено обсъждане и проектиране на работа** по студентски инициативи и проекти, оптимизиране на организирания студентски академичен живот. **Разширяване на интеграцията в академичната общност.**

**Време:** 17–19 май 2013 г. включително

**Място:** творческа университетска база Гьолечица

**Участници студенти:** приложен списък

**Ръководители преподаватели:** ръководител на семинара проф. дпн Яна Рашева-Мерджанова; **екип:** доц. д-р Моника Богданова, гл. ас. д-р Илиана Петкова, доц. д-р Владислав Господинов

**Основни работни дейности:**

**Петък**

10.00 – отпътуване от София, пл. „Св. Александър Невски“

12.00–13.00 – пристигане и настаняване

14.00–16.00 – опознаване на района с разходка и ролеви активиращи игри

16.00–19.00 – **работа по първа основна тема** на семинара **Обучение и подготовка** с подготовка на ментални карти на трите специалности на основата на SWOT-анализ на обучението и подготовката на студентите във факултета. Протоколчик – гл. ас. д-р Илиана Петкова

**Фотоимпресии – професионални споделености**

**Събота**

**При хубаво време 10.00–14.00** поход до хижа Мальовица и връх Мальовица; при неподходящо време – **работа по втора основна тема Академичен живот**

17.00–20.00 – студентски инициативи, алумни дейности, менторство, дейности към Кариерния център на факултета, **проблеми и предложения** за развитие на академичната интеграция и приемствеността между „поколенията“ студенти. Протоколчик – доц. д-р Моника Богданова

**Фотоимпресии от деня; подготовка на творческо участие по специалности в Майските дни на словото на 21 май в Алма Алтер**

**Неделя**

9.30–13.00 – **работа по трета тема Кариерно израстване и професионална реализация** – проблеми на връзките „практическа подготовка – реализация“; „бакалавърска степен“ – ... „**Предложения.** Протоколчик – доц. д-р Владислав Господинов

13.00–14.00 – обяд и отпътуване за София

Ръководител: (проф. дпн.Я. Мерджанова)



**Програма на семинара през 2019 г.**

*След включването на чуждестранни студенти в семинара (от 2014 г.) програмата се превежда и на английски език*

**Софийски университет „Свети Климент Охридски“**

**Факултет по педагогика**

**Учебно-научната лаборатория по експериментална и професионална педагогика „Проф. д-р Петър Нойков“, Центъра по професионално и кариерно развитие**

**ПРОГРАМА**

на Десетия образователно-консултативен семинар

„АКАДЕМИЧНИ ХОРИЗОНТИ“

със студенти от специалности Педагогика, Социални дейности, Неформално образование

и Програма „Еразъм +“

във Факултета по педагогика, преподаватели и административни служители

**ВРЕМЕ:** 10–12 май 2019 г., включително

**МЯСТО:** Университетска научна база „Проф. Цветан Бончев“, м. Гьолечица, Рила планина

**УЧАСТНИЦИ:**

**Студенти:** съгласно приложения списък

**Преподаватели:** доц. д-р Владислав Господинов (ръководител на семинара през 2019 г.) в екип с: проф. д-р Яна Рашева-Мерджанова, доц. д-р Лиляна Стракова (зам.-декан в ОКС „бакалавър“), доц. д-р Моника Богданова, доц. д-р Илиана Петкова, ас. Петя Панайотова и ас. Анна Върбанова.

**Административни служители:** г-жа Светлана Илиева

**Гостуващи за собствена сметка:** роднини и близки на участници.

**ОСНОВНИ ТЕМИ:**

- „ОБРАЗОВАНИЕТО във факултета по педагогика – общ фокус на различните гледните точки“;

- „Академична общност и академичен живот – студентски инициативи – лична ангажираност – студентска мобилност, програма „Еразъм+“, доброволчество и стажуване“;

- „Кариерно израстване и професионална реализация – жизнени и професионални лични проекти“.

**ЦЕЛ:** конструктивно обсъждане на проблемите в очертаните полета и предложения за оптимизиране на обучението и образователния процес, професионалната подготовка и реализация на студентите. **Целенасочено обсъждане и проектиране на работа по студентски инициативи и проекти, оптимизиране на организирания студентски академичен живот. Разширяване на интеграцията в академичната общност. Изследване на въпроса за обучението на студенти със специфични потребности.**

## **ОСНОВНИ РАБОТНИ ДЕЙНОСТИ:**

**Петък, 10 май 2019 г.**

9,30–10.00 ч. – сборно време на участниците в семинара в двора на Ректората на СУ „Св. Климент Охридски“

10.00 – отпътуване от София от двора на Ректората на СУ „Св. Климент Охридски“ 12.00–13.00 ч. – настаняване и обяд;

14.00–16.30 ч. – адаптация, социализация, активация – запознаване на участниците, планиране на активностите, оформяне на екипи, планиране на дейностите в средата и др.

**16.30–19.30 ч. – „Кой съм аз? А НИЕ?“** – представяне на трите специалности и на студентите по Програма „Еразъм +“.

20.00 ч. – гала-вечеря и плейбек театър, движение в действие.

**Събота, 11 май 2019 г.**, Ден на Св. Св. Кирил и Методий – Празник на Факултета по педагогика

8.00–.30 ч. – закуска;

**10.00–14.00 ч. – при подходящи условия поход** до хижа „Мальовица“ (1960 м.н.в.) и/или към връх Мальовица (2729 м.н.в.) и обратно; при неподходящо време – работа (10.00–12.00 ч. или 15.00–17.00 ч. – при осъществяване на прехода) по втора основна тема с три подмодула: 1) **Накратко за „Научната разработка – от А до Я“**; 2) **„Механизми на студентска автономия (менторство) и участие в органите за управление на ФП – ОС и ФС“** и 3) **„Обучение и подготовка“ (с внимание и към подготовката за преддипломната практика)** – изработване на ментални карти на трите специалности на основата на SWOT-анализ на обучението и подготовката на студентите във факултета.

**17.00–19.00 ч. – „Академичен живот и студентски инициативи“** – студентска активност, менторството, дейности към Кариерния център на факултета, **проблеми и предложения** за развитие на академичната интеграция и приемствеността между „поколенията“ студенти. Представяне на идеята за развитие на Алумни клуба към ФП.

19.30 ч. – вечеря.

**Фотоимпресии – професионални споделености** – от походите в района (доц. д-р Владислав Господинов и студенти) и от фотоекспедиции.

**Неделя, 12 май 2019 г.**

8.00–9.30 ч. – закуска

**10.00–12.30 ч. – „Кариерно израстване и професионална реализация“** – проблеми на връзките „практическа подготовка – реализация“; „бакалавър, магистър, доктор и след това?“. **Възможностите на програмата „Еразъм +“** – очертаване възможностите и перспективите за професионално развитие.

**Обобщаване на предложения за оптимизиране на обучението във ФП, както и неформалното образование в академична среда.**

13.00–14.00 ч. – обяд

14.0 ч. – отпътуване към София – пристигане около 15,30 ч.

Ръководител на семинара през 2019 г.: *доц. д-р Владислав Господинов*

## Анкета на „семинариста“

**Инструкция**

Вашето мнение и предложения, вашата ангажираност и партньорство са ценни за нас, организационния екип на Студентски обучително-консултативен семинар Гьолечица към ФП, и за факултетската общност. Споделете спонтанно и открито Вашите оценки. Анкетата е анонимна и резултатите се използват единствено за оптимизиране на традиционния обучително-консултативен семинар.

1. Какво Ви хареса в семинара (бихте ли посочили три най-важни момента)?
2. Какво не ви хареса (бихте ли посочили три най-важни момента)?
3. Ако ви е полезен с нещо, бихте ли посочили най-ценните лично за вас аспекти?
4. Ако е полезен на студентската общност като цяло, бихте ли посочили най-важните аспекти според вас?
5. Ако е полезен за факултета като цяло, бихте ли посочили най-ценните аспекти, според Вас?
6. Моля, направете Вашите предложения за подобряване на организация, реализация, програма, характер на семинара.
7. Как бихте определили Вашата лична ангажираност в събитието?
  - сътрудничесщ още в предварителната организация;
  - активен във всеки етап от трита дни;
  - активно включен в по-късните етапи;
  - позитивен консуматор;
  - определено пасивен и
  - несътрудничесщ.
8. Каква е Вашата обща удовлетвореност?
  - вдъхновен/а съм,
  - висока,
  - средна,
  - ниска,
  - не мога да преценя

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 113

---

НАГЛАСИ НА УЧЕНИЦИ ОТ 4-ТИ КЛАС НА НАЧАЛНАТА  
ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН КЪМ РАЗЛИЧИЕТО И  
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА  
КОМПЕТЕНТНОСТ ЧРЕЗ ИЗУЧАВАНЕ НА ЧУЖДООЗИКОВО  
УЧЕБНО СЪДЪРЖАНИЕ – ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ

НЕДА ЖЕЧЕВА\*

**Резюме.** Студията представя резултати от емпирично изследване на нагласите на ученици от 4-ти клас на началната образователна степен, проведено в четири български града, относно формирането на интеркултурна компетентност. Целите на изследването са следните: да се установи дали учебното съдържание по английски език в 4-ти клас съдейства за формирането на интеркултурна компетентност, да се установят нагласите на учениците към различието и да се дадат насоки за изготвяне и апробиране на текстове с подходящо съдържание за формиране на интеркултурна компетентност.

**Ключови думи:** интеркултурна компетентност, учебно съдържание по английски език като чужд, формиране на нравствени и морални качества, начална образователна степен

---

\* neda\_zhecheva@abv.bg

# ATTITUDES OF 4<sup>TH</sup> GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS DIVERSITY AND OPPORTUNITIES FOR DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE VIA FOREIGN LANGUAGE LEARNING CONTENT – EMPIRICAL RESEARCH

Neda Zhecheva

**Abstract.** *The paper presents results from empirical research on the attitudes of 4<sup>th</sup> grade primary school students towards developing intercultural competence, carried out in four Bulgarian cities. The aims of the present research are the following: to determine whether English language school curriculum for the 4<sup>th</sup> grade facilitates the development of intercultural competence, to determine students' attitudes towards otherness and to provide guidelines for creating and testing texts with content that is suitable for the development of intercultural competence.*

**Key words:** *intercultural competence, ESL/EFL learning content, developing values and moral norms, primary school level*

## Въведение

Ключов аспект на осъществяването на интеркултурен диалог е комуникацията, а тя би била невъзможна без доброто владение на езиците на участниците в дадено интеркултурно взаимодействие или владението на друг език, който всички участници знаят еднакво добре, а това от своя страна налага областта на чуждоезиковото обучение да се усъвършенства и осъвременява. Ето защо и изискванията към учебните помагала по чужд език се увеличават – те не само трябва да дават знания по езика, но и знания за културата, към която принадлежи този език, както и за културата в интернационален мащаб. Това е световна тенденция в разработването на учебници по английски език, тъй като той отдавна не е характерен само за традиционните англоговорещи държави, а има функциите и на глобален език, обединяващ всички хора. Тази тенденция е отразена и в законодателството на РБългария в областта на образованието, което претърпя промени и актуализация в тази област в последните години. Това показва, че се възприемат възгледите, представени в съвременните научни изследвания, според които езикът е средство за вникване в дадена културна традиция. Съответно формирането на интеркултурна компетентност е подходящо да се интегрира в учебното съдържание по чуждоезиково обучение, тъй като представлява фактор за успешно взаимодействие в мултикултурна среда. В тази връзка настоящата студия представя резултати от емпирично изследване, което се фокусира върху проблема за формирането на интеркултурна компетентност (знания, умения и отношения) у ученици от 4-ти клас на началната образователна степен с акцент върху измерението „отношения“. Изборът на възрастовата група на участниците в анкетното проучване (9–11 години, т.е. възрастовият диапазон на четвъртокласниците) се аргументира с оглед на

наличието на достигнато подходящо ниво на развитие на личността на ученика в когнитивен, морален и афективен план (вж. Davis, D., 2010: 350–351, 375) за формирането на интеркултурна компетентност.

### Методика на емпиричното изследване на нагласите на ученици от 4-ти клас

Теоретичната рамка на настоящото изследване на нагласите на ученици за формиране на интеркултурна компетентност се основава на проучвания на автора на съществуващата научна литература по проблема, разработена от водещи изследователи на интеркултурната проблематика през последните две десетилетия (Чавдарова-Костова, С., 2001; Чавдарова-Костова, С., 2005а; Чавдарова-Костова, С., 2005б; Чавдарова-Костова, С., 2010; Чавдарова-Костова, С., 2011; Чавдарова-Костова, С., 2011б; Byram, M., Perugini, D. C., Wagner, M., 2013; Deardorff, D. K., 2006; Arasaratnam, L. A., 2009 и др.). Въз основа на проведените проучвания е конструиран авторски модел на процеса за формиране на интеркултурна компетентност чрез чуждоезиково учебно съдържание, който е представен графично на фигура 1. Моделът е обвързан с представеното по-нататък в изложението емпирично изследване, тъй като е използван като база за разработване на въпросите от анкетната карта – тази причина обуславя представянето му в настоящия текст. Тъй като формирането на интеркултурна компетентност има за цел както усвояването на знания и умения, така и формирането и развитието на отношения като: толерантност, емпатия, позитивна комуникативна нагласа, солидарност, противопоставяне на насилието, равнопоставеност и недопускане на дискриминация, то е важно те да се включат в модела, което именно подчертава възпитателната му насоченост.



Фиг. 1. Графично представяне на модел за формиране на интеркултурната компетентност чрез чуждоезиково учебно съдържание с акцент върху възпитателните измерения на формирането ѝ

Както беше споменато по-горе, моделът представя формирането на интеркултурна компетентност като процес и това разбиране е заимствано от концепцията на Д. Диърдорф за формирането на интеркултурна компетентност. Този процес води началото си от наличието на позитивна нагласа у ученика, т.е. това е необходима, но не и задължителна предпоставка за стартиране на процеса, което графично е представено чрез жълта стрелка, оградена от пунктирна линия. След като ученикът има позитивна нагласа за осъществяване на межкултурна комуникация (наличието на която би повлияло благоприятно целия процес), тогава той може да усвои знания, както и умения за общуване в интеркултурна среда. В съдържателен план тези знания и умения са заимствани от модела на М. Байръм за формиране на интеркултурна комуникативна компетентност, тъй като са подходящи за формиране на интеркултурна компетентност от ученици в началното училище (М. Байръм е апробирал успешно своя модел с ученици от начално училище в САЩ). В настоящата работа се възприема разбирането, че след като са усвоили определен обем знания и умения чрез възпитателно въздействие, упражнявано от учителя, учениците могат да изградят отношения, присъщи на интеркултурно компетентната личност. Жълтите стрелки, оградени с непрекъсната линия, показват, че при пропуски в знанията и уменията ученикът може да се върне „назад“ и да ги попълни и обогати. Тук следва да се направи едно уточнение – тези отношения са резултат от възпитателните въздействия, оказвани от учителя в процеса на формиране на интеркултурна компетентност, докато позитивната нагласа, която е ситуирана на старта на процеса, представлява благоприятен фактор за формиране на интеркултурна компетентност и е различен елемент от модела, наличието на който се обуславя от контекста на формиране на интеркултурна компетентност, а именно чуждоезиковото обучение. Поради спецификата на изучаването на чужд език, от страна на ученика е нужно да има наличие на позитивна нагласа, която да спомогне неговата мотивация за изучаване на този език, а в конкретния случай и за формирането на интеркултурна компетентност, тъй като двата процеса са интегрирани един в друг. От друга страна, при формирането на интеркултурна компетентност, независимо от контекста, също е добре да се започне при наличието на позитивна нагласа, което е и разбирането на D. Deardorff, в чийто модел позитивните нагласи като любопитство, уважение и откритост са предпоставка за стартиране на процеса (Deardorff, D., 2006).

**Основни понятия** – интеркултурна компетентност и модели на формирането ѝ; възпитателни измерения на формирането на интеркултурна компетентност; учебно съдържание по чужд език; учебно съдържание по английски език.

**Променливи** – свързани са с личностните качества, по посока на които се цели възпитателно въздействие (възпитателните измерения на форми-

рането на интеркултурна компетентност) и с компонентите на интеркултурната компетентност – знания, умения и отношения.

**Обект на изследването** – мнението на ученици от 4-ти клас на началната образователна степен относно включването на интеркултурни елементи в учебното съдържание по английски език.

**Предмет** – нагласите на учениците относно формиране на интеркултурна компетентност чрез учебното съдържание по английски език; дали учебното съдържание по английски език съдейства за формиране на интеркултурна компетентност; нагласите на учениците към различието.

**Цел** – да се установи дали учебното съдържание по английски език в 4-ти клас съдейства за формирането на интеркултурна компетентност, както и да се установят нагласите на ученици от 4-ти клас на началната образователна степен към различието; да се дадат насоки за изготвяне и апробиране на текстове с подходящо съдържание според рамковите изисквания за обучението по интеркултурното възпитание за начален етап на основна степен (Приложение № 4 към чл. 14, ал. 2, т. 4 от НАРЕДБА № 13..., 2016).

### ***Основна изследователска задача***

Изследователската задача в настоящото емпирично изследване е осъществяване на пилотно и последващо основно изследване чрез анкетно проучване на нагласите за формиране на интеркултурна компетентност чрез учебно съдържание по английски език на ученици от 4-ти клас на общообразователните училища в страната.

#### ***Задачи***

- Да се установят нагласите на учениците относно формирането на интеркултурна компетентност в училищна среда, с акцент върху измерението „отношения“ („нагласи“).
- Да се установи дали учебното съдържание по английски език подпомага формирането на интеркултурна компетентност.
- Да се установят нагласите на учениците към различието.

***Предположения – предпоставки за успешна межкултурна комуникация:***

- Ако в часовете по езици се полагат усилия за формиране на интеркултурна компетентност, то това ще повлияе благоприятно на уменията на ученика за общуване с хора от различни етноси.
- Ако ученикът е формирал езикова компетентност чрез обучението по английски език, позволяваща му да води елементарен разговор, то той би имал успех в установяване на междуличностни отношения с представители на различни културни групи.
- Ако ученикът има личен, приятелски контакт с деца от други етноси, то има наличие на положителни нагласи за формиране на интеркултурна компетентност.



- Ако ученикът има приятели от друг/и етнос/и, то той/тя ще иска да научи повече за различните култури.
- Ако ученикът има приятели от друг/и етнос/и, то той/тя ще демонстрира емпатия и толерантност и солидарност спрямо представител на друг етнос;
- Ако в учебното съдържание се включат акценти, свързани с формирането на интеркултурна компетентност, то те биха помогнали на учениците при общуване с чужденци.
- Ако са налице качества, свързани с възпитателните измерения на интеркултурната компетентност, то може да се очаква потенциал по отношение на упражняване на възпитателни въздействия по посока формирането на интеркултурна компетентност.
- Ако в съответния град има етническо разнообразие, то учениците ще имат позитивна нагласа за общуване с хора от различни етноси.
- Ако в града има етническо разнообразие, то би повлияло положително на наличието на емпатия и толерантност.

**Статистически метод за обработка на данните** – за обработка на събраните данни се използва описателна статистика. Описателните методи служат за класификация и обобщено представяне на данните в табличен, графичен и аналитичен вид. Създаването на таблици на честотно разпределение (честотни таблици) е една от първите стъпки при организирането на данните от дадена извадка (Димитрова, Ж., Р. Димитрова, 2017). За целта е необходимо да се намери колко пъти всяка една стойност се среща в множество от данни на извадката. Броят на появяванията на дадена стойност в това множество се нарича абсолютна честота на тази стойност. Обикновено абсолютните честоти се бележат с буквата *f*. Когато дадена абсолютна честота се раздели на общия брой на данните в извадката, то се получава относителната честота на съответната стойност. Относителните честоти се бележат с буквата *p*. Множеството от различните стойности на данните от извадката и съответните им абсолютни или относителни честоти се нарича честотно разпределение (пак там). Честотното разпределение може да се представи чрез таблица (честотна таблица) или графично чрез диаграма. Разпределението на данните от дадена извадка се нарича емпирично разпределение (пак там).

**Измервателни скали** – използва се номинална (описателна) скала, подходяща за измерване на неметрирани променливи и заради словесното описание на даден признак.

**Определяне на извадката** – извадката е национално представена, като респондентите са подбрани по модела на дустепенната гнездова извадка, стратифицирана по области. Размерът на извадката е 410 ученици. Определянето на областите е извършено на базата на съществуващото разделяне на България на статистически райони (вж. фиг. 2): 1. Северозападен район с

градове Видин, Враца, Ловеч, Монтана, Плевен; 2. Югозападен район: Благоевград, Кюстендил, Перник, София (столица); 3. Южен централен: Кърджали, Пазарджик, Смолян, Хасково, Пловдив; 4. Югоизточен район: Бургас, Сливен, Стара Загора, Ямбол; 5. Североизточен район: Варна, Добрич, Търговище, Шумен; 6. Северен централен район: Велико Търново, Разград, Силистра, Габрово, Русе.



Фиг. 2. Статистически райони в България ([umispublic.government.bg](http://umispublic.government.bg))

В Таблицы от 1 до 6 е представена етническата структура на районите, като за целта са използвани данните от последното преброяване на населението през 2011 г., публикувани на страницата на НСИ (<https://www.nsi.bg/sites/default/files/files/pressreleases/Census2011final.pdf>).

Таблица 1. Етническа структура на Северозападен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Видин	40350	60	3335	199
Враца	53275	54	1045	185
Монтана	38278	29	3055	166
Ловеч	43223	2321	665	165
Плевен	95386	1510	1017	489
Общо	270 512	3974	9117	1204

Таблица 2. Етническа структура на Югозападен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Благоевград	62674	123	1813	684
Кюстендил	36732	21	5179	143
Перник	88831	176	1781	208
София (столица)	1136433	6526	18284	9848
Общо	1324670	6846	27057	10883

Таблица 3. Етническа структура на Северен централен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Велико Търново	59649	2225	123	258
Разград	24701	5902	288	140
Габрово	54227	473	343	193
Силистра	29677	3458	123	190
Русе	123469	10128	1297	1132
Общо	291723	22186	2174	1913

Таблица 4. Етническа структура на Южен централен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Кърджали	23737	13578	517	218
Пазарджик	57332	4822	3423	325
Смолян	25045	153	258	120
Хасково	54869	12507	691	400
Пловдив	277804	16032	9438	3105
Общо	438787	47092	14327	4168

Таблица 5. Етническа структура на Югоизточен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Бургас	171898	3800	3422	1330
Сливен	68853	2637	5666	1388
Стара Загора	117963	1965	5430	579

Ямбол	59899	3185	4263	296
Общо	418613	11587	18781	3593

Таблица 6. Етническа структура на Североизточен район

Градове	Етническа група			
	българска	турска	ромска	друга
Варна	284738	10028	3162	3378
Добрич	73657	6795	2482	528
Търговище	27825	6222	633	138
Шумен	61584	10029	2165	600
Общо	447804	33074	8442	4644

От изчисленията, представени в таблица 7 се вижда, че етническата карта на България се променя от Запад на Изток в посока увеличаване на процента на другите етническите групи спрямо българската етническа група. Може да се предположи, че този факт води до повишени нагласи за придобиване на интеркултурна компетентност в смесените райони в сравнение с почти хомогенните такива. За да се установи дали съществува подобна връзка и какви са нагласите за придобиване на интеркултурна компетентност в районите с най-малко небългарски етнически групи, районирането на страната ще се извърши, следвайки посоката на увеличаването на процента на небългарските етнически групи. Така ще се оформят четири области, като за целта северозападния район ще се обедини с югозападния, южния централен ще се обедини с югоизточния, североизточния – със северния централен. Заради най-високия процент на различно етническо присъствие в южния район той ще се обособи като самостоятелна четвърта област. На случаен принцип от новообразуваните четири области бяха избрани следните населени места: София, Пловдив, Шумен и Хасково. Селектираните населени места са столица, областен град и градове с близко по брой население. От посочените градове чрез случаен избор е избрано по едно училище.

Таблица 7. Процентно отношение на декларирана небългарска етническа идентичност по статистически райони

Статистически райони	Декларирана небългарска етническа Идентичност % (*)
Северозападен район	3,38
Югозападен район	4,10
Южен централен район	14,95
Югоизточен район	8,11
Североизточен район	10,31
Северен централен район	9,01

(\*) % небългарски етнически групи = Турска+ Ромска+Друга. 100/ Българска

Таблица 8. Процентно отношение на декларирана небългарска етническа идентичност спрямо българската етническа група за избраните градове

Градове	Декларирана небългарска етническа идентичност %
София	3.05
Пловдив	10.29
Шумен	20.77
Хасково	24.78

От данните в таблица 8 се вижда, че София и Хасково са съответно с най-нисък и най-висок процент на хора с декларирана небългарска етническа идентичност. По тази причина за тези два града на случаен принцип е избрано по още едно училище, така че във всеки от тях са изследвани ученици от две училища.

**Извадка** – 2-степенна гнездова извадка, непреднамерена, градовете са избрани по различни административни райони в РБ (1-ва степен), след което училищата са подбрани на случаен принцип (2-ра степен)

По едно учебно заведение в следните градове: Шумен и Пловдив и по две в София и Хасково.

- Брой на изследваните ученици от 4-ти клас във всяко изследвано училище:

- ✓ София – СУ – 100 ученици
- ✓ ОУ – 70 ученици

- ✓ Шумен – ОУ – 104 ученици
- ✓ Хасково – ОУ № 1 – 26 ученици
- ✓ ОУ № 2 – 43 ученици
- ✓ Пловдив - ОУ– 65 ученици

Общо: 410 ученици

- Брой на изследваните ученици от 4-ти клас в пилотното изследване:

- ✓ София – 1 ученик
- ✓ Шумен – 12 ученици
- ✓ Хасково – 1 ученик

Общо: 14 ученици

### **Пилотно изследване**

Преди провеждането на анкетното проучване през м. януари 2018 г. се проведе пилотно анкетно изследване, като целта му се изразяваше в установяване на разбирането на формулировката на въпросите в анкетата от учениците, по-конкретно на разбирането на термина „етнос“ (въпроси 2, 3, 7, 10), както и установяване на това дали дължината на анкетата е подходяща за конкретната възрастова група, колко време би отнело попълването ѝ и дали посочването на етническа принадлежност в демографските данни би представлявало проблем за учениците, както и за техните родители.

В резултат на проведеното пилотно изследване в анкетната карта се направиха следните промени: отпадна понятието „етнос“, наложи се да отпадне и етническото самоопределяне, включено в демографската част от анкетата поради несъгласие на родителите за обработване на тези лични данни; редица въпроси претърпяха промяна, за да се фокусират по-точно върху учебното съдържание по английски език, в съответствие с целта на изследването (въпроси 1, 2, 3, 4, 7, 8 и 9). Освен тези промени в демографската част на анкетната карта понятието „възраст“ се наложи да бъде променено на „години“, тъй като няколко от анкетираните ученици не разбраха значението му.

### **Основно анкетно проучване**

#### ***Инструментарииум за събиране на данни от изследваните лица***

Проучването е проведено през 2-ри учебен срок на учебната 2017/2018 година чрез анкетен метод за допитване със самопопълване на хартиен носител. Анкетата е полустандартизирана. Анкетната карта се състои от 10 въпроса – 7 затворени, 2 полузатворени и 1 отворен въпрос. Преобладават въпросите от затворен тип, като причината е, че попълването на анкетното проучване трябва да отнема възможно най-малко време, да не обърква и да

не отегчава анкетираните лица, което би повлияло на изследването в отрицателен план. Не на последно място стои съображението за обобщаване на резултатите от анкетата, което при повече отворени въпроси би представлявало трудност. Въпреки това, за да бъде по-пълно и информативно изследването, са включени един изцяло отворен въпрос, както и два полузатворени, което дава възможност на учениците да изразят своето мнение и да добавят коментар, като това допринася за информативността на резултатите от анкетното проучване.

### *Резултати и обсъждане*

*Въпрос 1 „Учихте ли за други страни и култури в часовете по английски език миналия срок?“*

Този въпрос има за цел да установи дали учебното съдържание по английски език, изучавано в българското училище, съдейства за формиране на интеркултурна компетентност. Самото учебно съдържание, подходящо за изучаване в училище, се определя от Министерството на образованието и науката ежегодно в „Списък на учебниците и учебните комплекти, които ще се използват в системата на училищното образование...“ (МОН: 2017). През 2017/2018 учебна година, когато е проведено и анкетното изследване, одобрените учебни системи за 4-ти клас за задължителна подготовка са 3 на брой:

1. „**Freeway**“ – учебник и учебна тетрадка с автори Р. Атанасова и колектив, валидни издания от 2011 до 2017 г. за учебника и от 2005 до 2017 г. за учебната тетрадка, издава се от издателство „Булвест 2000“ ООД (не е използвана в изследваните училища).

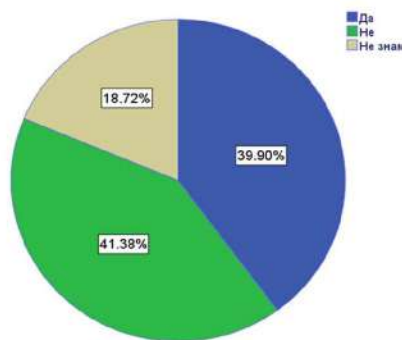
2. Следващата система е „**Blue Skies for Bulgaria for the 4<sup>th</sup> Grade**“, състояща се от учебник и учебна тетрадка с автор Р. Холт и валидни издания от 2011 до 2017 г. на издателство „Pearson Education – Longman“, представяно от „С.А.Н. – ПРО“ ООД (учебната система е използвана в едно от изследваните училища – това в гр. Шумен).

3. Последната учебна система, както и най-широко използвана в началното училище<sup>4</sup> е „**Hello!**“, която се състои от учебник и учебна тетрадка с автори Ем. Колева и Н. Георгиева и валидни издания от 201 до 2017 г., издава се от издателство „Просвета-София“ АД (учебната система е използвана във всички останали училища, участвали в анкетното проучване – СУ и ОУ в София, ОУ в Пловдив и ОУ №1 и №2 в Хасково).

На следващата диаграма е показано честотното разпределение на отговорите на първия въпрос от анкетата в проценти за училищата от всички градове.

---

<sup>4</sup>По наблюдения на автора.

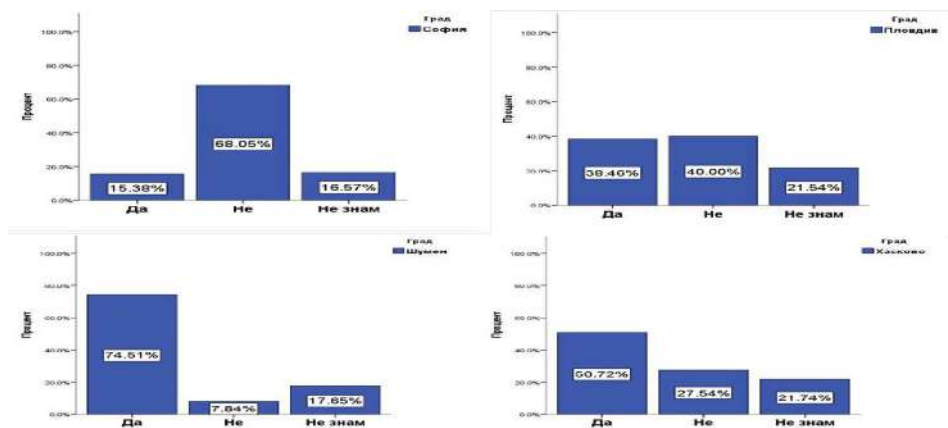


Фиг. 3. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на първи въпрос за всички анкетиранни в %

От дадените отговори графично представени на фиг. 3 става ясно, че 41,38% от анкетираните са дали отговор „Не“, 39,90% са отговорили „Да“, а 18,72% се колебаят да отговорят. Най-голям процент от анкетираните смятат, че не са учили за други страни и култури в часовете по английски език, като тези, които са отговорили утвърдително, са само с 1,48% по-малко – т.е. процентът на отговорите „Да“ и „Не“ е почти еднакъв. Колебаещите се са по-малко от 1/5 от всички анкетиранни – причината за нежеланието им да посочат един от другите отговори е възможно да се обясни с това, че някои от тях са отсъствали, когато е преподавано интеркултурно учебно съдържание, други може би изпитват затруднение в разбирането на термина „култура“. Въз основа на тези резултати може да се предположи, че в 4-ти клас на началната образователна степен се полагат усилия за включване на елементи на интеркултурност в часовете по английски език, като в някои случаи това се обуславя от използвания учебник (например в училището в Шумен се използва системата „Blue Skies for Bulgaria for the 4th Grade“, в която широко е застъпена интеркултурната тематика), а в други – от участието на училището в международни проекти (например някои отговори от СУ в София, както и болшинството от отговорите в ОУ №2 в Хасково), което очертава значимостта на *два фактора за формиране на интеркултурна компетентност в училище* – от една страна, наличието на елементи на интеркултурност в учебните помагала, и от друга – инициативата и мотивацията на учителите.

Следва честотното разпределение на отговорите на първи въпрос по градове, представени графично чрез хистограми.





Фиг. 4. Хистограми на честното разпределение на отговорите на първи въпрос по градове в %

От фигура 4 се вижда, че в град София преобладават негативните отговори – 68,05%, като отговорите „Да“ и „Не знам“ са почти еднакъв процент. С „Да“ са отговорили 15,38% от анкетираните, а колебаещите се са 16,57%. И в двете училища, участвали в анкетното проучване в гр. София, английски език се изучава по системата „Hello!“, в която елементите на интеркултурност са недостатъчни или липсват. В тази връзка могат да се направят следните препоръки за усъвършенстване на съдържанието с оглед постигане на цели в областта на интеркултурното възпитание: нужно е включването на повече снимков материал, отразяващ реалния живот; присъствието на хора от раси, различни от бялата и култури, различаващи се от тази на Европа; както и хора от различни социални прослойки и професионални направления. Освен това е от изключителна важност да присъстват връзки между отделните култури, тъй като интеркултурността не е статично понятие, а е взаимодействие между хората (Жечева, Н., 2014: 7). Този анализ се отнася за изданията по старата учебна програма (от 1-ви до 4-ти клас), като през настоящата учебна година 2018/2019 г.<sup>5</sup> единственият учебник по старата програма е този за 4-ти клас, останалите са заменени от нови преработени издания с подобрена визуална презентация, като се отбелязва и подобрение по отношение на включването на елементи на интеркултурност. Към днешна дата<sup>6</sup> новият учебник по английски език за 4-ти клас, който ще се използва от учебната година 2019/2020 г., е вече издаден и за него също важи написаното по-горе за останалите учебници „Hello!“ по новата програма. В новия учебник могат да се отбележат подобрения относно включва-

<sup>5</sup> Това е настоящата учебна година към момента на провеждане на изследването.

<sup>6</sup> Юли, 2019 г.

нето на интеркултурни елементи – присъстват визуални изображения на деца от различни етноси, както и културна информация за живота на децата във Великобритания. Въпреки че са направени усилия в посока представяне на културна информация, тя не е достатъчна за пълноценното формиране на интеркултурна компетентност, тъй като се ограничава в рамките на измерението „знания“.

От написаното дотук може да се предположи, че поради използването на тази учебна система повечето ученици от гр. София са дали отрицателен отговор на първи въпрос. Има и такива, които са отговорили положително – в по-голямата си част това са ученици от СУ: „учихме само имената на други страни и континенти, но не и за тях“, „учихме за Англия и Америка“, „учихме за забележителности“, „учихме за Биг Бен и че има двуетажни автобуси“, „научих за Хелоуин, че хората се обличат в костюми, за да изплашат злите духове“, „учихме за Европа и Унгария по европейски проект“ – тези коментари показват, че все пак учениците имат някои основни познания в интеркултурно отношение. Трябва да се отбележи, че някои анкетиранни са посочили отговор „Да“, но от обяснението какво конкретно са научили става ясно, че не разбират правилно значението на термина „култура“ (това се отнася за всички градове): „научих как се пишат различни и сложни думи“, „научих за акулите“, „научих много и за двете неща“, „не сме учили други езици“. Следователно резонно е учениците да бъдат запознати със значението на термина „култура“ по достъпен за възрастта им начин, тъй като това понятие е с ключово значение в интеркултурното възпитание.

В гр. Пловдив положителните и отрицателните отговори са с много близък процент. С „Да“ са отговорили 38,46% от анкетираните, а с „Не“ – 40,00%. Колебят се 21,54% от учениците, което надвишава тези, които се затрудняват да отговорят в гр. София. Учениците от Пловдив също като тези в София изучават английски език по системата „Hello!“, но там отговорилите утвърдително са повече от тези в София, което е възможно да се дължи на инициатива от страна на учителя по английски език за наблюдаване на интеркултурния елемент в урока. Могат да се посочат следните примери на отговорилите с „Да“: „учили сме за Англия и Франция, за Париж“, „учили сме за Биг Бен и Лондон“, „учили сме за Япония и Корея“. Прави впечатление, че учениците имат знания не само за англоезични държави, но и за други европейски и азиатски държави.

В гр. Шумен преобладават отговорите „Да“ – 74,51% от анкетираните. С „Не“ са отговорили едва 7,84%, а с „Не знам“ – 17,65%. Положително отговорилите в този град са най-много за цялото анкетно проучване, като причината за това в най-голяма степен е използваната учебна система „Blue Skies for Bulgaria for the 4th Grade“, в която са широко застъпени разнообразни интеркултурни елементи. Това става ясно от обясненията, които учениците дават в подкрепа на положителния си отговор: „научих, че преди американците са държали чернокожите за роби“, „учихме за Америка, Аляс-

ка, Африка, Индия“, „учихме за различни традиции в САЩ, Африка...“, „научих за различни култури и религии“, „учих за Айфеловата кула“, „учих за българската кухня и за тази на други страни“, „учихме за ескимосите, индианците, афроамериканците – за жилищата им, за това как живеят“, „учихме за хората с различен цвят на кожата“. Става ясно, че анкетиранияте притежават разнообразни познания в интеркултурно отношение. Разбира се, не трябва да се подценява и мотивацията на учителя по английски език, но *от направените дотук изводи се очертава една ясна тенденция – когато в учебното съдържание са застъпени елементи на интеркултурност и още повече когато са интегрирани в лингвистичните задачи* (примерно задача за четене с разбиране на интеркултурна тематика), *а не са нещо „допълнително“, то учителят би бил много по-мотивиран да ги включи в урока* и да иницира дискусия, като по този начин формира интеркултурна компетентност у учениците. Затова е изключително важно в учебното съдържание по чужд език да се интегрират елементи на интеркултурност, а не да се разчита единствено на инициатива от страна на учителя за включване на интеркултурни елементи като нещо „допълнително“, тъй като учителите имат годишно разпределение, което трябва да спазват и трудно намират време за включване на допълнителни теми. Това ограничение по отношение на годишното разпределение на учебния материал предстои да отпадне от новата 2019/2020 учебна година, което ще даде повече свобода на учителите да проявяват творчество в учебния процес. Все пак, интегрирането на елементи на интеркултурност в задачи за формиране на езикова компетентност улеснява учителите и спестява учебно време. Именно това показват преобладаващите положителни отговори на първи въпрос от анкетата в гр. Шумен.

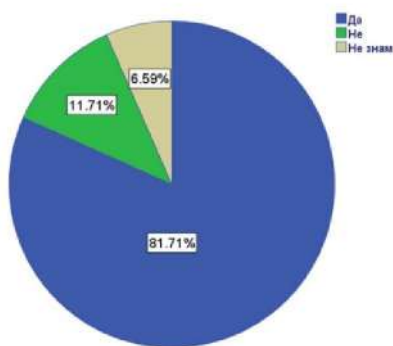
В гр. Хасково отново преобладават отговорите „Да“ с 50,72%, като тези, които посочват „Не“ за отговор, са 27,54%, а тези, които се колебаят, са най-много за цялото анкетно проучване и са 21,74% или малко повече от тези в Пловдив. Повечето положителни отговори са от ОУ №2, като повечето ученици поясняват, че училището участва в европейски проекти, сред които е „Четене без граници“, на който училището е координатор, като инициативата е на учителката по английски език (тя е била инициатор и на предишен проект, посветен на толерантността). Учениците са посочили, че са учили за държавите участници в проекта – Гърция, Италия, Ирландия, Латвия, Полша, Португалия, Румъния и Турция, по-специално информация за техните столици, както и за културата им. В този случай става ясно, че положителните отговори се дължат на инициативата и мотивацията на учителя по чужд език и съответно на възможността на учениците да придобият интеркултурен опит чрез участието в европейски проект.

От написаното дотук прави впечатление, че положителните отговори са с най-голям процент в градовете Шумен и Хасково, като вече бяха изтъкнати две причини за това – учебното съдържание и мотивацията на учителя, но е възможно да има и трета причина, а именно, че населението в тези гра-

дове е с най-голям процент на различни етнически групи и учителите имат по-голяма мотивация да формират интеркултурна компетентност у учениците, тъй като тя е нужна за успеха на ежедневното общуване в училищната общност.

*Въпрос 2 „Искаш ли в часовете по английски език да научаваши повече за обичаи и традиции, различни от тези, които се празнуват в твоето семейство?“*

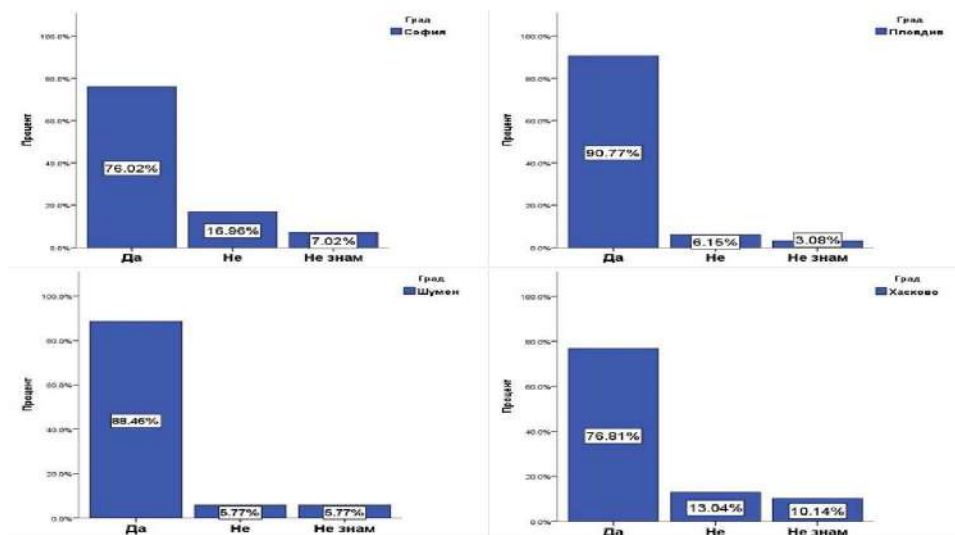
На следващата кръгова диаграма е представено честотното разпределение на всички отговорили ученици на втори въпрос от всички градове в проценти.



Фиг. 5. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на втори въпрос за всички анкетирувани в %

Данните от фигура 5 показват, че преобладават положителните отговори с 81,71%, като с „Не“ са отговорили 11,71%, а с „Не знам“ само 6,59%. Т.е. преобладаващата част от анкетираните имат положителна нагласа относно включването на елементи на интеркултурност в учебното съдържание в часовете по английски език. Те са любопитни да придобият знания за различни култури, което говори за наличие на позитивна комуникативна нагласа, която сама по себе си е фактор за започване на възпитателна работа за формиране на интеркултурна компетентност.

Следва графично представяне на разпределението на отговорите на втори въпрос по градове.

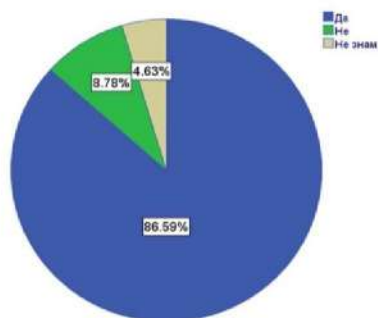


Фиг. 6. Хистограми на честното разпределение на отговорите на втори въпрос по градове в %

Във всеки от градовете, участвали в представителното анкетно проучване, с най-висок процент са положителните отговори. В гр. София и гр. Хасково те са съответно 76,02% и 76,81%, като в Хасково процентът на отговорилите с „Да“ е малко по-висок от този в София. Най-високият процент анкетираните, избрали отговор „Да“, е в гр. Пловдив и е 90,77%, а в гр. Шумен те са 88,46%. Най-скептични към изучаването на различни култури от собствената са анкетираните в София с 16,96%, което е най-високият процент на отговори „Не“. В Шумен и Пловдив процентът на отрицателни отговори е далеч по-нисък. В Хасково той е само с около 4% по-нисък от този в София, но и стойностите за отговор „Да“ също са сходни в двата града, като в Хасково е и най-големият процент колебаещи се.

*Въпрос 3 „Искаш ли в часовете по английски език да научаваш за хора от различни държави, известни със своите успехи в музиката и спорта?“*

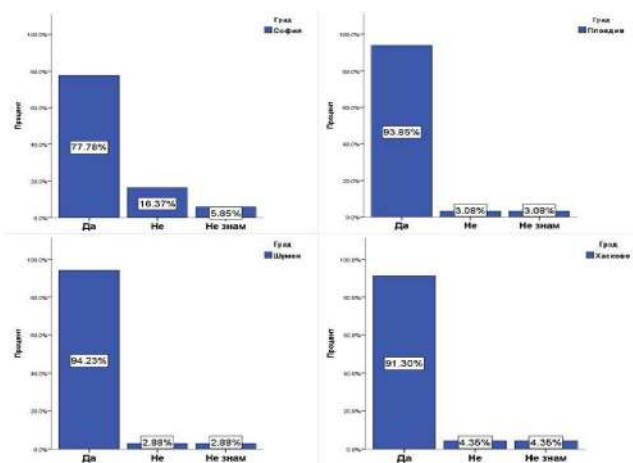
На следващата графика е представено разпределението на отговорите на трети въпрос от анкетната карта.



Фиг. 7. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на трети въпрос за всички анкетиранни в %

Според данните, представени на фигура 7, мнозинството от анкетираните – 86,59%, проявяват положителна нагласа за усвояване на нови знания, свързани с хора на изкуството и спорта. Отговор „Не“ са дали 8,78% от учениците, а 4,63% се колебаят. Отговорите показват, че по-голямата част от участниците в анкетното проучване са положително настроени към изучаването на информация, свързана с известни личности, които биха им послужили като модел на поведение.

Следва представяне на честотното разпределение на отговорите на трети въпрос по градове.

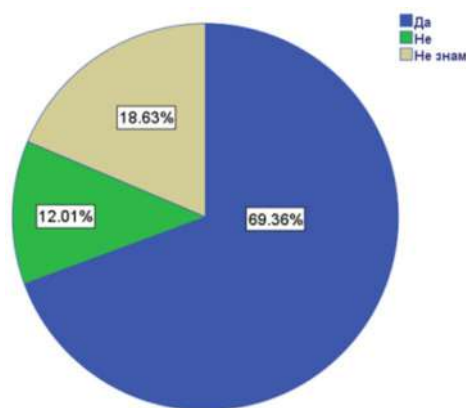


Фиг. 8. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на трети въпрос по градове в %

Резултатите показват, че най-високият процент 94,23% положителни отговори са в Шумен, следван от Пловдив с 93,85% и Хасково с 91,30%, като разликата между резултатите на тези градове е от порядъка от 1 до 3%. Единствено в София процентът на отговорилите с „Да“ е по-нисък – 77,78%. Резултатите като цяло са сходни с тези от предходния Въпрос 2, като на настоящия въпрос само в Хасково процентът на положителните отговори се е повишил с повече от 15%, т.е. там учениците биха изучавали с по-голям интерес информация за известни личности, отколкото такава за обичай и традиции, различни от техните собствени. Най-много отговорили с „Не“ има в София – 16,37%, и съответно най-малко в Шумен – 2,88%. Най-много колебаещи се има в отново в София – 5,85%.

*Въпрос 4 „Помага ли ти наученото по английски език, когато пътуваш в чужбина?“*

На следващата графика е представено разпределението на отговорите на този въпрос.



Фиг. 9. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на четвърти въпрос за всички анкетиращи в %

Положителен отговор са дали по-голямата част от анкетираните – 69,36%, а отрицателен – 12,01%. Колебаещите се са повече от отговорилите с „Не“, а именно 18,63%.

Преобладават положителните отговори, което потвърждава по-горе изказаната хипотеза за допускането, че ако ученикът е формирал добро ниво на езикова компетентност чрез обучението по английски език, то той би имал успех в установяване на междуличностни отношения с представители на различни културни групи. За повечето анкетиращи наученото по английски език съдейства за установяване на комуникация с чужденци, т.е. учени-

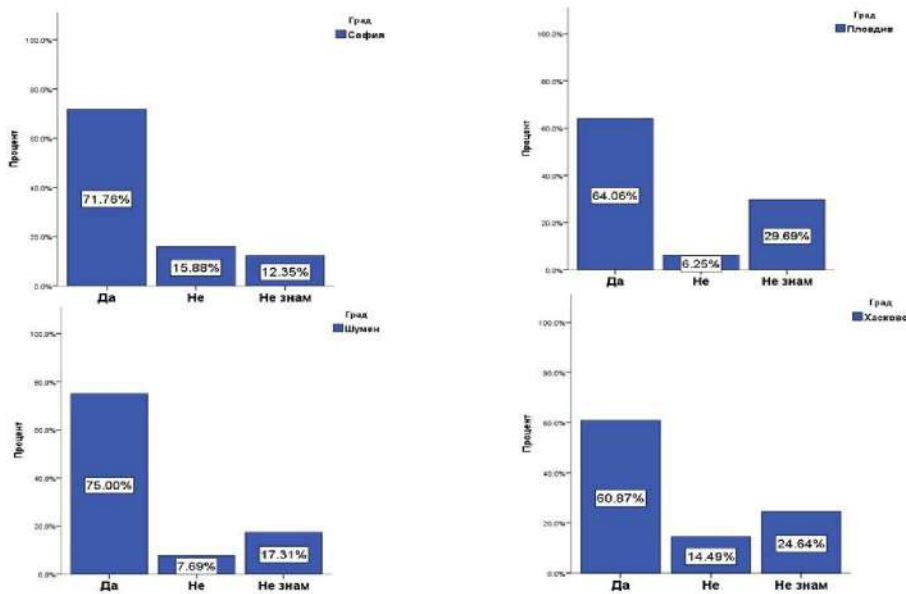
ците са формирали езикова компетентност на достатъчно добро ниво, което им позволява да общуват на чужд език, а това от своя страна благоприятства формирането на интеркултурна компетентност.

Отрицателните отговори са с много по-нисък процент от положителните, което означава, че малка част от учениците не са формирали достатъчно ниво на езикова компетентност, за да общуват с англоговореци чужденци. Съществува и друго обяснение за отрицателните отговори, като например възможно е част от тези ученици да не посещават чуждите страни като туристи, т.е. да не им се налага да използват английски език, а официалния език на съответната държава. Тъй като сред анкетираните има представители на турския етнос, е възможно те да посещават роднини в Турция, с които говорят на турски и нямат нужда от използването на английски език. Това допускане отчасти се потвърждава от резултатите по градове (фиг. 10), според които процентът отговорили с „Не“ в Хасково е 14,49%, вторият по отрицателно отговорили след София (15,88%). От анкетираните, които се колебаят само, 3-ма са пояснили, че не знаят кой отговор да посочат, защото не са пътували в чужбина, а един от анкетираните е избрал отговор „Да“, въпреки че не е пътувал в чужбина.

Възможно обяснение за процента колебаещи се е възрастта на анкетираните. При пътуване в чужда страна водеща роля в комуникацията с чужденци имат родителите и ако децата им (в случая анкетираните) не срещнат връстници, не се чувстват мотивирани да използват познанията си по английски език за комуникиране с възрастни. Възможно е някои от анкетираните да са посочили отговор „Не знам“ и поради притеснение да използват чуждия език като например поради недобро владение на езика или стеснителност.

Следващите хистограми от фигура 10 представят разпределението на отговорите по градове.



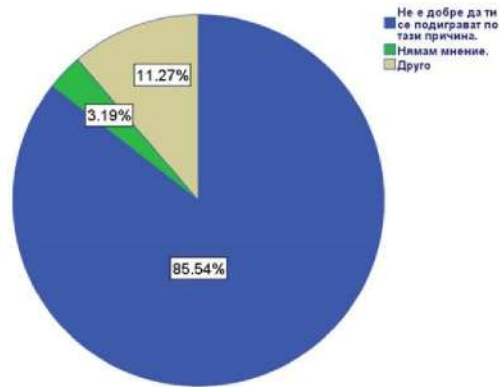


Фиг. 10 Хистограми на честотното разпределение на отговорите на четвърти въпрос по градове в %

Според разпределението на отговорите по градове най-много анкетираните са отговорили с „Да“ в Шумен (75,00%), следвани от София (71,76%) и Пловдив (64,06%), като Хасково е на последно място с 60,87%. Не само най-високият процент положителни отговори, но и най-високият процент отрицателни отговори е в София (15,88%) и по-специално, както ще стане ясно по-нататък в текста, процентът на отрицателно отговорилите анкетираните е най-висок в столичното 125 СУ(19,80%), като причините за това може би се коренят в някои от гореспоменатите допускания. Както бе споменато в предходните параграфи от текста, втори по процент отрицателно отговорили е гр. Хасково (14,49%), който е следван от Шумен (7,69%) и Пловдив (6,25%). В Пловдив е най-ниският резултат за отговор „Не“, но и най-високият за отговор „Не знам“ (29,69%). Следван е от Хасково с 24,64%, Шумен (17,31%) и София (12,35%).

*Въпрос 5 „Возиш се в автобуса и виждаш, че някой се подиграва на дете с цвят на кожата, различен от твоя. Какво е твоето мнение?“*

На следващата графика е представено разпределението на отговорите на пети въпрос.



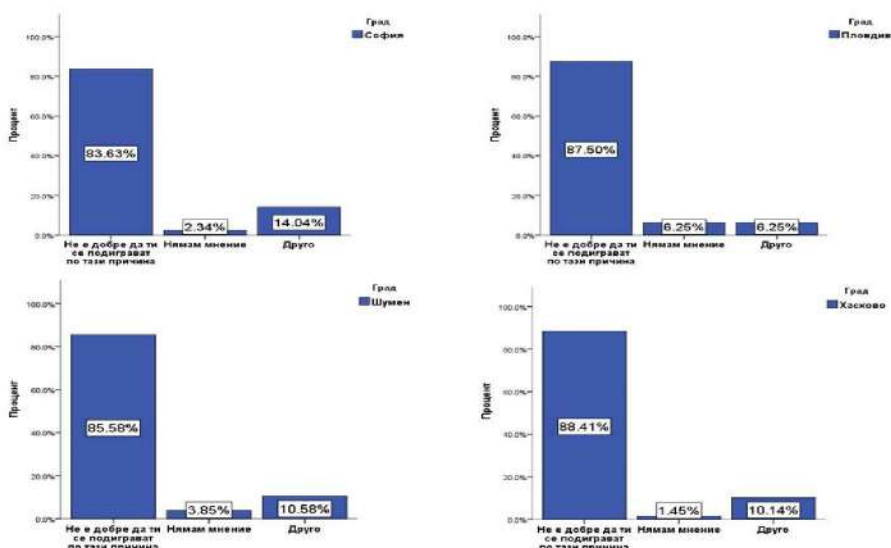
Фиг. 11. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на пети въпрос за всички анкетиранни в %

Най-голям процент – 85,54% от анкетираните са избрали да посочат отговор „Не е добре да ти се подиграват по тази причина“, а опцията да отговорят по друг начин са избрали 11,27%, а само 3,19% са посочили, че нямат мнение. Резултатите дават основание да се твърди, че преобладаващата част от анкетираните ученици са ориентирани към просоциално поведение, което предполага наличие на нагласи, свързани с проява на емпатия, толерантност и солидарност, както и със спазването на морални принципи и норми, свързани с възпитанието в алтруизъм. Учениците показват нагласи, свързани с недопускане на дискриминация и нетърпимост към прояви на насилие към носител на някакво различие (в случая цвят на кожата). Около 50 от анкетираните са избрали да посочат отговор „Друго“, като разсъжденията им са насочени предимно към проява на толерантност, емпатия и разпознаване на и нетърпимост към проявата на дискриминация: „не може да се подиграваш с човек, защото и ти имаш недостатъци“, „това е расизъм“, „не е важно как изглеждаш отвън, важното е дали душата ти е добра“, „човек не трябва да съди друг по това как изглежда, а по неговите дела“, „не е редно да се постъпва така, лошите хора са винаги еднакви“, „няма значение, че е с друга кожа, но е човек, а ние всички сме човеци“, „не е добре, защото няма значение каква ти е кожата, а има значение дали си добър и честен!!!“, „според мен не е правилно, но някои хора са расисти и лоши, зловни“, „не може да се подиграваш на човек, защото и ти имаш недостатъци“. Макар че в отговорите на въпроса в анкетната карта не е заложено предприемане на действие спрямо насилника (поради възрастта на анкетираните не се очаква от тях да се осмеляват да се намесят в ситуацията, а проверката на нагласите се смята за достатъчна за целите на изследването), някои от анкетираните не се ограничават само с възможността за мнение по въпроса, но биха предприели

и действия: „ще ги помоля да спрат, защото то не е виновно за цвета на кожата си“, „ще му (на насилника – б.а.) обясня, че може и той за него да е различен“, „ще му кресна, за да спре“, „карам се на насилника“, „ще кажа на госпожата“, „не е хубаво да се подиграваш за каквото и да било – бих му казала – това е човек като теб“, „ще го защита“, „ще го помоля да спре“, „аз щях да попитам този човек защо се подиграва или щях да защита детето“, „ще му обясня, че както и да изглеждаме сме еднакви“. Един от анкетираните допуска възможността, че и детето, обект на вербално насилие може самото то да е предизвикало насилника: „и това дете не трябва да дразни другите“.

Анкетираните, които са избрали опцията „Нямам мнение“, не следва да се приемат като проявяващи асоциални или антисоциални нагласи. Този резултат може да коментира от гледна точка на евентуални пропуски в семейното възпитание, тъй като на този етап от развитието си децата следва да са запознати с това, че не трябва да се подиграват на някой „различен“ заради самото различие без никакъв друг повод. Друга причина може би е граничният етап, в който децата се намират по отношение на развитието на морала. Според Л. Колбърг на възраст от 10 години (преобладаващата в 4-ти клас) децата се намират между стадия на предконвенционалния морал и конвенционалния морал, т.е. в първия стадий моралът се свързва с авторитетна фигура, която да накаже постъпката на детето, или с удовлетворяването на личните потребности на самото дете (за пример – в настоящия въпрос от анкетната карта липсва възрастен, който да следи за мнението или поведението на анкетирания – да го накаже или похвали, а и ситуацията не засяга анкетирания лично и съответно той или тя се колебаят да отговорят); във втория стадий моралът се свързва с мнението на обществото и по-точно на значимите други (Kohlberg, L. по: Levine, E. L., 2002: 225–226). Детето се придържа към морални норми, които следва да са интернализирани, за да бъде одобрено от значимите други (най-често това е семейството, а в началния училищен етап и класният ръководител), т.е. тук вече мотивацията не идва само отвън (страхът от наказание или от отказване на удовлетворяване на някаква лична потребност), а отвътре – детето има потребност да постъпва морално заради собствените си убеждения. Но това означава, че родителите следва да са положили усилия, за да възпитат в детето си морални ценности. Този стадий на моралното развитие продължава до около 13-годишна възраст, така че не може да се очаква всички анкетирани да са развили такъв тип мислене в пълна степен. Отговорите на някои ученици впечатляват с мъдростта си, неочаквана за тази възраст, което означава, че семейното възпитание може би има своята роля в ускоряването на този процес. При наличието на пропуски може и е нужно да се работи в училище, като се насърчават учениците да формират нагласи, свързани с изграждането на просоциално поведение.

Следва фигура 12 с графика на разпределението на отговорите по градове.



Фиг. 12. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на пети въпрос по градове в %

Най-високата стойност на отговор „Не е добре да ти се подиграват по тази причина“ е от град Хасково и е 88,41%, следван с разлика малко под 1% от гр. Пловдив с 87,50%, гр. Шумен с 85,58% и на последно място е столицата с 83,63%. Разликата между най-високия и най-ниския процент за този отговор е малко под 5%, т.е. и в 4-те изследвани града стойностите са близки, което означава, че преобладават нагласи, свързани с проява на просоциално поведение. Резултатите за Хасково и Пловдив, градове от Южен централен район (вж. таблица 7), който се характеризира с най-висок процент на други етнически групи спрямо българската етническа група, са най-високи. Както бе посочено преди в текста, наличието на етническо разнообразие може да води до повишени нагласи за формиране на интеркултурна компетентност в смесените райони, в сравнение с почти хомогенните такива. Процентните стойности във фигура 12 потвърждават тази хипотеза, тъй като ясно се вижда, че разпределението върви низходящо по реда: Хасково, Пловдив, Шумен, София. Настоящата графика потвърждава допускането, че ежедневните контакти с „различните“ в училищна, и вероятно в неформална среда, предизвикват у учениците формиране на нагласи, свързани с проява на толерантност, емпатия и нетърпимост към проява на насилие. От съществено значение се явява опознаването на другия човек, личният контакт с

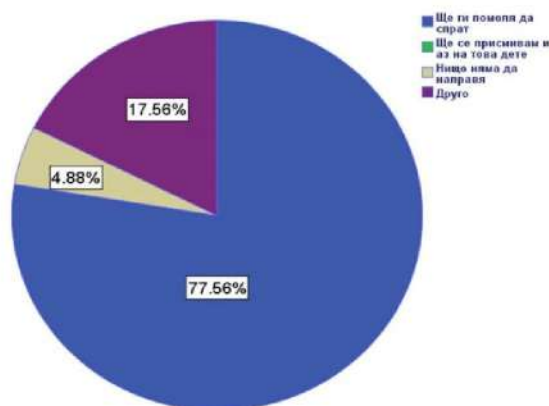
него и установяването на приятелски взаимоотношения. Те позволяват по-обективна преценка за конкретния човек и неговия етнос, като не се разчита единствено на стереотипна представа, а на лични впечатления. В подкрепа на написаното могат да се добавят и посочените от Е. Арънсън и Д. Голман възможности за промяна на предразсъдъците в училищна среда: „увеличаване на честотата на контактите, непосредствено общуване“, както и „извършване на съвместна дейност, целяща постигане на общ резултат, при която се изпитва взаимна зависимост и взаимна нужда едни от други“ (по: Чавдарова-Костова, С., 2010: 35).

Анкетиранияте, посочили опцията за свободен отговор „Друго“ – 14,04%, са най-много в София, следвани от Шумен и Хасково, които са с много близки стойности, съответно 10,58% за Шумен и 10,14% за Хасково, а за Пловдив процентните стойности са 6,25%.

Анкетиранияте, избрали отговор „Нямам мнение“, са най-много в Пловдив – 6,25%, следвани от 3,85% анкетирани в Шумен, 2,34% в София и 1,45% в Хасково.

*Въпрос 6 „В класа ти обиждат твой съученик с увреждане. Ти какво ще направши?“*

На следващата графика е представено разпределението на отговорите на шести въпрос.



Фиг. 13. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на шести въпрос за всички анкетирани в %

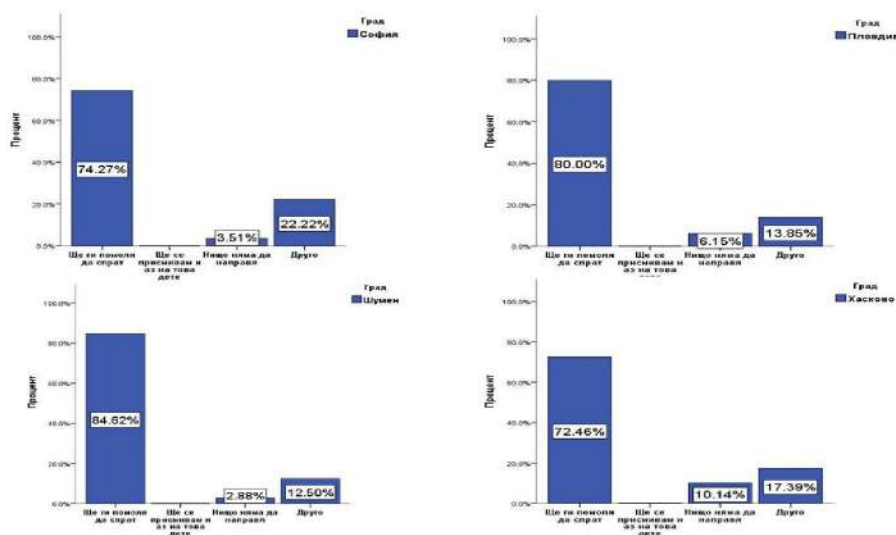
Най-висока процентна стойност има отговор „Ще ги помоля да спрат“ с 77,56%, следван от отговор „Друго“ с 17,56%, „Нищо няма да направя“ с 4,88%. Трябва специално да се отбележи, че нито един от анкетиранияте не е

избрал да отговори с „Ще се присмивам и аз на това дете“. Тези резултати показват, че по-голямата част от учениците биха проявили просоциално поведение в ситуация на дискриминация спрямо „различните“ от тях деца с увреждания. Това говори за формирани у учениците личностни качества като емпатия, толерантност и солидарност, които са в основата на интеркултурното възпитание. При този въпрос би могло да се предположи, че така зададен той предполага анкетираният да отговори по определен начин, а именно, че би помогнал, тъй като се касае за особено чувствителна тема, дете в неравностойно положение, която почти ежедневно присъства в общественото и медийно пространство. Това е избегнато, като при формулирането на въпроса целенасочено не е използвана сугестивна формулировка от типа „нали би помогнал“, освен това гарантирането на анонимността на анкетираните, както и наличието на анкетираните, посочили отговор „Нищо няма да направя“, също подкрепят тезата, че при задаването на този въпрос липсва предопределеност на отговорите. Ето защо установеното наличие на алтруистични нагласи у анкетираните ученици дава основание да се заключи, че те имат готовност за формиране на интеркултурна компетентност.

По-голямата част от избраните опцията „Друго“ също проявяват готовност да помогнат на детето, жертва на вербално насилие, като повечето от тях биха се опитали да го защитят и след това биха извикали възрастен, като посочват учителката, родителите си, директора. Тези отговори показват, че част от учениците знаят как да реагират правилно в ситуация на тормоз в училище, а именно да потърсят възрастен за съдействие. Някои от тези отговори гласят: „ще подкрепя детето за да не им обръща внимание и да спрат“, „ще им кажа, че на детето животът му е труден и ако се подиграват животът му ще е още по-тежък“, „ще го защитя, защото в клас всички сме едно семейство и се подкрепяме“, „ще повикам учител“, „ще кажа на възрастен“, „ще защитя детето и ще им се скарам, защото детето не е виновно“, „Ще ги помоля да спрат, защото това, че си различен не значи, че си лош. Ние имаме такъв човек и мислим, че е добър“, „ще кажа на госпожата, ако тя не направи нищо, аз и моите родители ще се погрижим, като кажем на родителите на детето“, „ако го обиждаш, ще ти се върне“, „не трябва да се подиграваш на другите, които са болни“, „ще им обясня, че няма за какво да му се присмиват и обиждат“. Някои от анкетираните, както бе споменато по-горе, биха разчитали на възрастен, други биха се опитали да водят диалог с детето, упражняващо насилие, и да го накарат да се постави на мястото на детето с увреждане, един от анкетираните има такъв съученик и проявява емпатия, като казва, че да си различен не означава, че си лош, което е начин на мислене, надраснал възрастта му/й. Това още веднъж подчертава важността на запознаване с „различните“ с личен контакт като начин за справяне с предразсъдъците. Има и анкетираните, споделящи, че изпитват страх да се намесват: „не трябва да се замесваш, защото става още по-страшно“, „нищо няма да направя, от страх“, а един от анкетираните посочва, че: „за-

виси кой е“, друг споделя, че: „нямаме такъв ученик“. Последните примери, наред с тези 4,88%, които са избрали възможността за отговор „Нищо няма да направя“, както бе споменато в анализа на предходния Въпрос 5, не следва да се възприемат като деца с антисоциално или асоциално поведение. Поуместно е те да се разглеждат като по-пасивни и объркани, защото вероятно не са възпитани как да постъпят в такива ситуации, как да се поставят на мястото на страдащ човек, а това означава, че трябва да се работи в посока формиране на толерантност и алтруистично поведение и в тази връзка, осъществяването на възпитателна работа с цел формиране на интеркултурна компетентност. Като краен резултат възпитателната работа би оказала благоприятно въздействие върху изграждането на позитивни личностни качества у тези ученици, свързани с приемане на „различните“.

На следващата графика на е представено разпределението на отговорите според градовете, където е проведено анкетното проучване.



Фиг. 14. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на шести въпрос по градове в %

Най-високият процент отговорили с „Ще ги помоля да спрат“ е в Шумен – 84,62%, следван от Пловдив – 80,00%, София – 74,27% и Хасково – 72,46%. Най-големият процент анкетирани, решили да споделят друго мнение, са от столицата – 22,22%, като на следващото място е Хасково – 17,39%, а Пловдив и Шумен ги следват с малка разлика – съответно 13,85% и 12,50%. Процентните стойности за отговор „Нищо няма да направя“ са следните: 10,14% за Хасково, 6,15% за Пловдив, 3,51% за София и 2,88% за

Шумен. Нито един от анкетираните не е избрал опцията за отговор „Ще се присвивам и аз на това дете“.

*Въпрос 7 „В учебника по английски език има история, в която главният герой няма приятели. Как това те кара да се чувстваш?“*

Седми въпрос е единственият отворен въпрос в анкетната карта и цели както да установи нагласите на учениците за проявяване на емпатия спрямо друго дете, така и да определи дали чрез учебното съдържание по чужд език, в случая английски език, може да се формира емпатия. Това е важно с оглед упражняването на възпитателно въздействие по посока формиране на емпатия като едно от възпитателните измерения на интеркултурната компетентност. Тъй като повечето от анкетираните заявяват, че изпитват негативни емоции, това дава основание да се мисли, че те изпитват емпатия и следователно е резонно за целите на интеркултурното възпитание в учебния материал да се включат елементи, формиращи емпатия у учениците.

Тъй като 7-ми въпрос е от отворен тип, най-подходящият начин за анализ на данните е използването на контент-анализ. Както бе споменато по-горе преобладаващите емоции, изказани от анкетираните, са негативни, затова е уместно с оглед на точното и ясно представяне на данните и на подлагането им на анализ, този диапазон от емоции да бъде разделен на категории, като в разглеждания случай са избрани 4 категории за негативни емоции – нулево, ниско, средно и високо ниво. Под формата на таблица е представен „ключ-класификатор“, в който са посочени думите и съжденията, влизащи в съдържанието на тези категории (Бижков, Г., 1995: 434). Съдържанието на категориите от своя страна е групирано тематично, за да се обобщят и сравнят нагласите на анкетираните по-всеобхватно. За единица на преброяване е използвана честотата на срещане (пак там). До всички думи/съждения с число е отбелязана честотата им на срещане в анкетните карти. Трябва да се отбележи, че от 410 анкетирани 13 не са дали отговор на този въпрос, т.е. тук на анализ са подложени 397 анкетни карти. Също така някои анкетирани са отговаряли с няколко от посочените думи/съждения, т.е. общата стойност на честотата на срещане не отговаря на броя на анкетните карти.



Таблица 9. Изразяващи емпатия чрез негативни емоции

Категория – ниво на негативни емоции	Съдържание
Нулево	никак – 9; не знам – 4; обичайно – 2; добре – 3; много добре – 1; щастлив – 1
Ниско	не добре – 12; различно – 3; странно – 5; малко тъжно – 11; притеснен – 1; малко лошо/малко зле – 9; неудобно – 1
Средно	зле – 81; тъжно – 87; неприятно – 6; самотно – 5; мъчно ми е/жал ми е – 12;
Високо	гадно – 36; много зле/много лошо/ много тъжно – 14; ужасно – 4; много неприятно – 8; депресиран – 1; доста тежко – 1; „сърцето ми е празно“ – 1

Като се има предвид таблица 9 се установява, че анкетираните преобладаващо изразяват негативни емоции от средно ниво, тъй като написаните думи и съждения включват „зле“ и „тъжно“ и са с най-висока честота на срещане (общо 168 споменавания). За цялата категория „Средно“ ниво резултатът за честотата на срещане е 191. Следващата категория според честотата на срещане е „Високо“ с 65 споменавания, като тук преобладава определянето на интензивната негативна емоция като „гадно“. В категорията „Ниско“, честотата на срещане е 42, а в „Нулево“ е само 20.

Въпреки че по-голямата част от анкетираните са избрали да изразят емпатията, която изпитват към героя чрез описването на негативни емоции, друга част от анкетираните са избрали да изразят тази емпатия чрез позитивни съждения и конкретни действия, които са представени в следващата таблица 10.

Таблица 10. Изразяващи емпатия чрез действия и положителни емоции

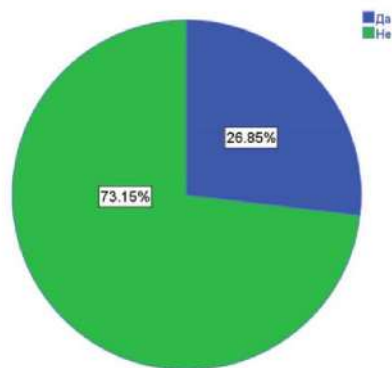
Изразяване на емпатия чрез действия и положителни емоции	Честота на срещане
Ще му стана приятел	23
Съчувствам му	12
Искам да му помогна	3

Друга, много малка група от анкетираните не са отговорили по нито един от посочените начини, като двама от тях са посочили, че „няма такъв герой в учебника“, а 3-ма пишат, че „това не е наистина“ или „този герой е измислен“, затова няма значение какво изпитват. Един от анкетираните смята, че „той първо трябва да се докаже, за да има приятели“, а двама споделят, че „тази приказка е объркана“ или че „в приказките това не може да се случи, защото обикновено героите имат приятели“.

Като обобщение на данните, представени в предходните две таблици, може да се посочи, че по-голямата част от анкетираните изпитват емпатия към героя от историята. Те съпреживяват неговата самота и умеят да се поставят на мястото му, въпреки факта, че този герой е фикция. Следните съждения доказват тази теза: „Много тъжно, защото и аз съм нямал/а приятели“, „Зле, защото не искам никой да бъде самотен“, „Зле, защото е лошо да нямаш приятели/ няма с кого да си играе/приятелите са за подкрепа/ човек трябва да има поне един приятел/ няма кой да му помага в затруднения/ с приятел всичко е по-лесно“, „Ще променя края да има приятели“, „Не искам да има такива деца“, „Кара ме да се замисля, че ако това се случи на мен няма да ми е приятно и ако видя дете с такъв проблем ще ида и ще се сприятеля с него“, „Съчувствам на това дете, защото аз имам много, а то – не“, „Зле, защото явно нещо не му е наред/ явно има някакъв проблем и другите не се докосват до него“, „Странно, защото дори и лошите хора трябва да имат приятели. Всеки го заслужава“, „Това ме кара да се чувствам зле, но винаги в хубавите истории този, който е добър и е с чиста душа има много приятели и е уважаван от всички“. В примерите има наличие на критично мислене, свързано с търсене на причините за случващото се, разсъждения и предложения за решаване на ситуацията. Анкетираните в преобладаващата си част са впечатлени от съдбата на това дете, макар ситуацията да е описана само в едно изречение, т.е. този факт доказва силата на историите да въздействат върху децата и дава основание да се разчита на техния потенциал за трансформация на негативни нагласи и възпитание в алтруистични ценности. С избора на подходяща история, която да развълнува учениците е възможно дори и тези, които изразяват безразличие да се опитат да се поставят на мястото на „различния“.

*Въпрос 8 „Имаше ли този срок в часовете по английски език урок, в който хора от различни държави си помагаха, за да решат някакъв проблем?“*

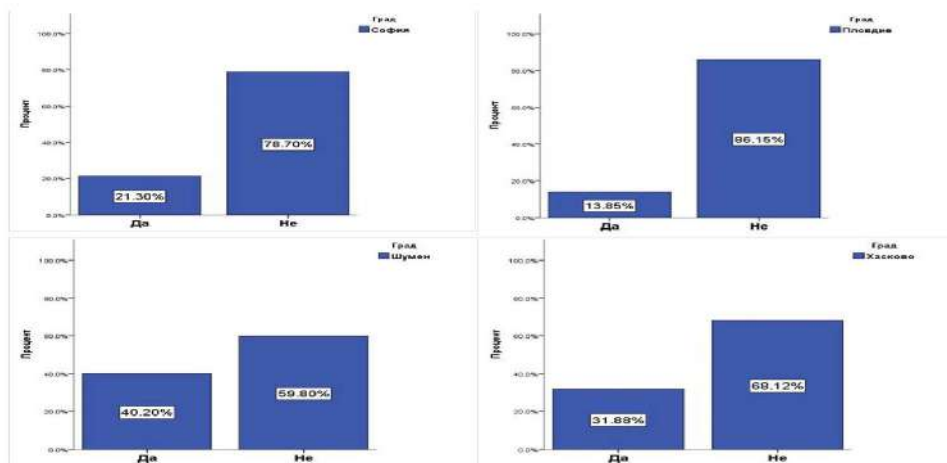
На следващата графика е представено разпределението на отговорите на осми въпрос за всички анкетираните.



Фиг. 15. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на осми въпрос за всички анкетирани в %

Целта на въпроса, както беше споменато преди в текста, е да установи дали чрез учебното съдържание по английски език се формират солидарност и умения за работа в екип. Те са взаимосвързани и са важен аспект на формирането на интеркултурната компетентност, тъй като междуличностните отношения между представители на различни групи от хора често са в контекста на училището или работното място, съответно те предполагат ефективна екипна работа, за да са успешни. Затова е уместно в учебното съдържание да присъстват примери на сътрудничество между различни групи хора (конкретният въпрос цели да установи наличието на ситуации на взаимодействие между различни националности). Според мнението на повечето анкетирани ученици (73,15%) такива истории не присъстват в учебното съдържание по английски език (по-конкретно през втория срок на учебната 2017/2018 година, когато е проведено анкетното проучване). Въпреки това 26,85% от анкетираните заявяват, че в изучаваното от тях учебно съдържание присъстват истории за екипна работа между различни нации.

Следващата графика представя допълнителни детайли относно мнението на анкетираните по градове.

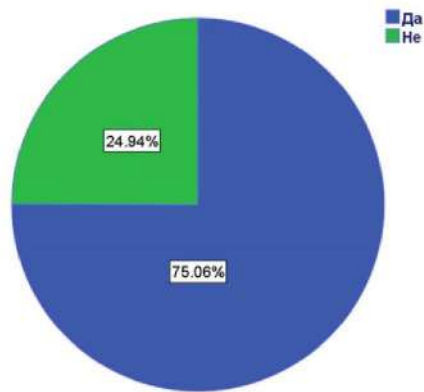


Фиг. 16. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на осми въпрос по градове в %

Преобладаващото мнение във всички градове е негативното, като най-висока е процентната стойност в Пловдив (86,15%), следвана от София (78,70%), Хасково (68,12%) и Шумен (59,80%). В последния град е и най-високата стойност за отговор „Да“ с 40,20%, следва Хасково с 31,88%, като причината за този резултат е идентична с тази, спомената в дискусията за Въпрос 1 от анкетната карта, а именно учебната система, по която се обучават учениците от шуменското училище (съдържаща информация от интеркултурен характер и съответно с потенциал за формиране на интеркултурна компетентност), и международните проекти, обогатяващи учебното съдържание по английски език, в които участва едното от изследваните хасковски училища и които целят установяване и поддържане на межкултурен диалог. Следващите градове по стойност за отговор „Да“ са София с 21,30% и Пловдив с 13,85%.

*Въпрос 9 „Искаш ли в учебника по английски език да има урок за правата на децата?“*

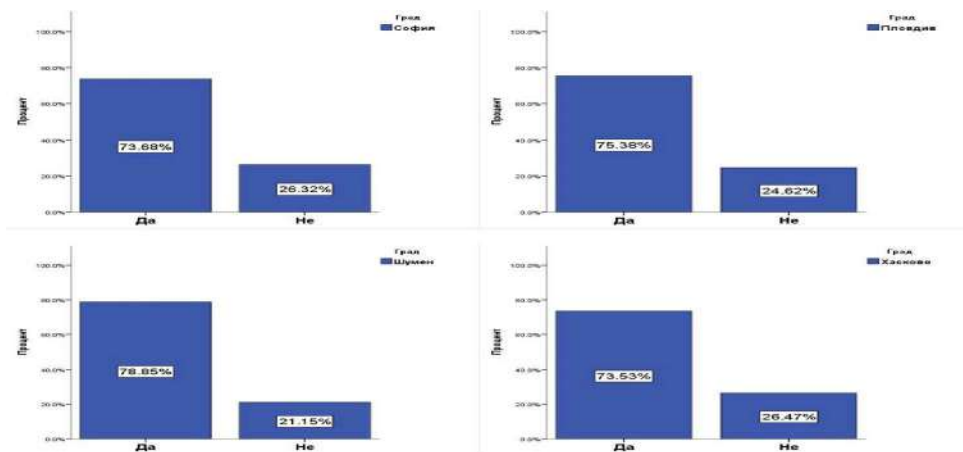
Следващата графика представя разпределението на отговорите на девети въпрос.



Фиг. 17. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на девети въпрос за всички анкетирани в %

Мнозинството от анкетираните ученици са отговорили положително на зададения въпрос – 75,06%, а тези отговорили отрицателно са 24,94%, т.е. около 1/4 от анкетираните. Тази преобладаваща положителна нагласа към изучаването на правата на детето е добра основа за разработването на урок на тази тематика, тъй като показва, че учениците са достигнали етап в развитието си, в който са готови да научат за своите права. Това е важно от гледна точка на готовността за формиране на интеркултурна компетентност, тъй като, разбирайки, че тези права са универсални за всички деца, учениците ще научат и че правата вървят ръка за ръка със задълженията, както и ще формират умения за зачитането им и разпознаването на случаи, в които те се нарушават. Всичко това би допринесло за формирането на интеркултурна компетентност и характеристиките за нея (според автора) възпитателни измерения – възпитателно въздействие по посока формиране на толерантност, емпатия, солидарност, недопускане на дискриминация, противодействие на насилието и позитивна комуникативна нагласа.

На следващата графика е представено разпределението на отговорите според градовете, участващи в анкетното проучване.

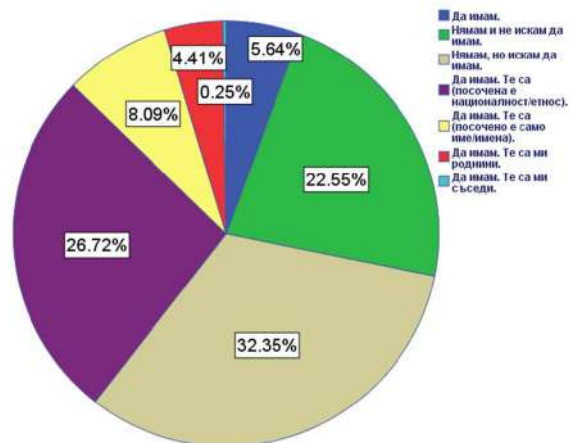


Фиг. 18. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на девети въпрос по градове в %

Според представените данни резултатите и за двете опции за отговор са сходни и са в рамките на около 5% разлика. По-конкретно най-високата стойност за отговор „Да“ е в Шумен с 78,85%, следван от Пловдив с 75,38%, София с 73,68% и Хасково с 73,53%. Процентната стойност за отговор „Не“ е най-висока съответно в гр. Хасково с 26,47%, следван от София с 26,32%, Пловдив с 24,63% и Шумен с 21,15%. Близките стойности на отговорите във всички изследвани градове говори за близост в мненията от страна на анкетираните ученици, като болшинството от тях демонстрират позитивна нагласа за запознаване с правата на децата.

*Въпрос 10 „Имаш ли приятели, които говорят в семейството си на друг език, различен от българския?“*

Следващата графика представя разпределението на отговорите на десети въпрос от анкетната карта.



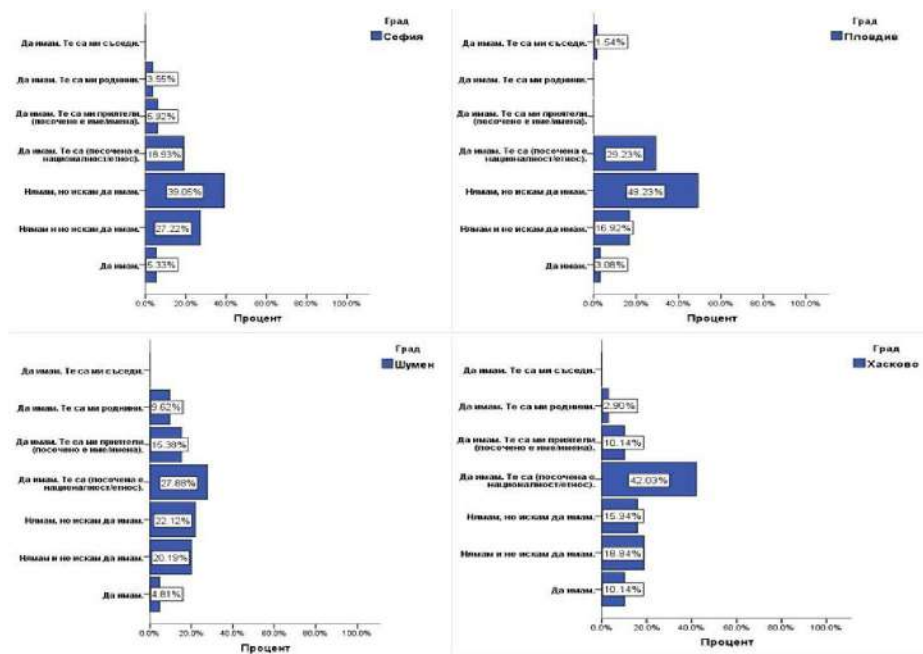
Фиг. 19. Кръгова диаграма на честотното разпределение на отговорите на десети въпрос за всички анкетиранни в %

Преди да се анализира графиката, представена на фигура 19, трябва да се направи следното уточнение: опциите, предоставени за отговор на този въпрос, са: А) Да, имам. Те са...; Б) Нямам и не искам да имам; В) Нямам, но искам да имам. С цел отговорите да бъдат по-изчерпателни и да се извлече оптимално количество информация опция (А) дава възможност на анкетираните да пояснят какви са тези приятели, ако желаят. Голяма част от учениците са избрали да опишат по-подробно приятелите си, докато по-малка част са посочили отговор (А), без да дават пояснения. Тези пояснения бяха групирани тематично според съдържанието им, за да бъде по-пълно и обективно графичното представяне на тези данни. Както става ясно от графиката, отговор „Нямам и не искам да имам“ са дали 22,55% от анкетираните, а отговор „Нямам, но искам да имам“ са избрали 32,35%. Сборът на всички отговори, дадени за опцията „Да. Те са...“, е 45,11%, т.е. преобладават анкетираните с приятели, говорещи на друг език освен български. Тази процентна стойност се дели на следните подвидове според отговорите: „Да имам“ с 5,64%, „Да имам. Те са ми съседни“ с 0,25%, „Да имам. Те са ми роднини“ с 4,41%, „Да имам. Те са ми приятели (посочено е само име/имена)“ с 8,09%, „Да имам. Те са (посочена е националност/етнос)“ с 26,72%. Интерес представлява самото разпределение на тези приятели в различни категории, като най-голям процент анкетиранни ги възприемат като представители на друг етнос/националност, за друга част от анкетираните те са съседни или дори роднини (от което косвено може да се съди, че анкетираните също не са етнически българи, или имат роднини от друг етнос/националност по сватовство), някои анкетиранни са предпочели да се въздържат от коментар, а

една група анкетирани са назвали името на приятеля си/имена на приятели, като понякога са добавяли и националност/етнос.

Тъй като целта на въпроса е да провери дали анкетираните ученици са склонни да имат приятелски отношения с деца от различна от тяхната етническа група, наличието на преобладаващи позитивни отговори дава основание да се предполага, че повечето анкетирани проявяват толерантност, както и положителна комуникативна нагласа. Учениците, отговорили негативно, следва да получат достъп до учебно съдържание, запознаващо ги с разнообразни култури, а ако съществува възможност, още по-ефективен възпитателен ефект би имала срещата очи в очи, извършването на съвместни дейности като участие в проекти, игри или състезания, т.е. подобни дейности, насърчаващи формирането на собствени впечатления и мнение относно различни култури и съответно развитието на критично мислене.

Следващата графика представя разпределението на отговорите според градовете, участващи в анкетното проучване.



Фиг. 20. Хистограми на честотното разпределение на отговорите на десети въпрос по градове в %



В столицата преобладава отговорът „Нямам, но искам да имам“ с 39,05%, като следващ по стойност е отговорът „Да имам. Те са...“ с всичките си варианти, като сумираната процентна стойност от тях е 33,73%. По-подробно стойностите на различните варианти са както следва: „Да имам. Те са (посочена е националност/етнос)“ с 18,93%; „Да имам. Те са ми приятели“ с 5,92%; „Да имам“ с 5,33%; „Да имам. Те са ми роднини“ с 3,55%. Анкетиранияте споменават следните националности/етноси: англичани, араби, поляци, руснаци, американци, гърци, турци, цигани (това наименование е използвано от анкетирания), сирийци, норвежци, германци, македонци, французи, испанци, иракчани и китайци. Интерес представлява, че двама от анкетирания в гр. София, по-точно в 16 ОУ „Райко Жинзифов“, 4-ти „Г“ клас са посочили, че имат приятели с увреден слух, които действително говорят на различен език – жестомимичния. Отново в същия клас друг анкетирания е посочил, че има приятели с увреден слух, които говорят на жестомимичен английски и френски език.

Избранияте отговор „Нямам и не искам да имам“ са 27,22% от анкетиранияте. Въпреки, че положителните нагласи преобладават в София, не може да не се отбележи факта, че процентът на отрицателните отговори е най-висок именно в столицата. Причините за този резултат могат да се търсят в традиционно преобладаващото в столицата население от българската етническа група, за разлика от останалите градове, участвали в проучването, въпреки че отрицателните резултати в Шумен и Хасково, които са с най-голям процент на небългарски етнически групи не са най-ниските, а такива са тези в Пловдив. От друга страна, стойностите за опция „Нямам и не искам да имам“ в Пловдив, Шумен и Хасково са близки и са в рамките на 3% разлика, докато в столицата разликата с останалите градове е в рамките на 7 до 10%. Това дава основание да се предположи, че наличието на смесено етническо население влияе положително на нагласите за формиране на интеркултурна компетентност. От графиката на фигура 20 става ясно, че в Пловдив най-високата процентна стойност е за отговор „Нямам, но искам да имам“ с 49,23%. Следващият по стойност е отговор „Да имам“ и неговите варианти, като сборът на всички тях е 33,85% и са разпределени както следва: „Да имам. Те са (посочена е националност/етнос)“ с 29,23%; „Да, имам.“ с 3,08% и „Да имам. Те са ми съседни“ с 1,54%. Тези от анкетиранияте, посочили националност/етнос, са изброили следните: турци, американци, руснаци, гърци, украинци, сърби, италианци, сирийци, китайци и арменци. Отрицателно настроени са 16,92% от анкетиранияте.

В Шумен най-висок процент има отговор „Да имам“ и неговите разновидности, като сумарно стойността е 57,69%. Положителните отговори са разпределени както следва: „Да имам. Те са (посочена е националност/етнос)“ с 27,88%; „Да имам. Те са ми роднини“ с 9,62%; „Да имам. Те са ми приятели“ с 15,38% и „Да имам“ с 4,81%. Сред изброените националности/етноси преобладава споменаването на турския етнос, което е очаквано

с оглед на етническия състав на града, като няколко анкетираните подчертават, че приятелите им са турци, но говорят български „без проблем“, също така: „аз самата съм туркиня“, „от Турция, но не ми пречи, че са турци, защото са ми приятели“, „те са мюсюлмани“. Анкетираните посочват и: „испанци, но с български корени“, американци, руснаци, германци и гърци. 22,12% от анкетираните заявяват, че нямат такива приятели, но биха искали да имат, а 20,19% посочват, че нямат и не искат да имат.

В Хасково, както и в Шумен, най-високата стойност е за отговор „Да имам“, като тук сборът от процентите на вариантите му е 65,21%. Това е най-високият процент от всички градове, участвали в анкетното проучване. Тази стойност се разпределя по следния начин: „Да имам. Те са (посочена е националност/етнос)“ с 42,03%; „Да имам. Те са ми приятели“ с 10,14%; „Да имам. Те са ми роднини“ с 2,90% и „Да имам“ с 10,14%. Тук, както и в Шумен, сред посочените националности/етноси преобладава турският етнос, като анкетираните споменават и следните националности: гърци, германци, холандци, англичани, руснаци и американци. Анкетираните, избрали отговор „Нямам, но искам да имам“ са 15,94%, а тези посочили отговор „Нямам и не искам да имам“ са 18,84%.

В заключение от резултатите по градове, представени на фигура 20 и тези, събрани от отговорите „Да“ по градове на Въпрос 2 („Искаш ли в часовете по английски език да научаваш повече за обичаи и традиции, различни от тези, които се празнуват в твоето семейство?“), които са с най-високи стойности в Пловдив, Шумен и Хасково в низходящ ред се потвърждават следните изследователски предположения: „ако ученикът има личен, приятелски контакт с деца от други етноси, то има наличие на положителни нагласи за формиране на интеркултурна компетентност“ и „ако ученикът има приятели от друг/и етнос/и, то той/тя ще иска да научи повече за различните култури“.

## Заклучение

С цел обобщаване на резултатите от проведеното анкетно проучване следва анализ на **предположенията – предпоставки за успешна межкултурна комуникация** въз основа на събраните резултати и тяхното потвърждаване или отхвърляне:

- *Ако в часовете по езици се полагат усилия за формиране на интеркултурна компетентност, то това ще повлияе благоприятно на уменията на ученика за общуване с хора от различни етноси* – за проверка на това предположение съвместно са анализирани отговорите на Въпрос 1 „Учехте ли за други страни и култури в часовете по английски език миналия срок?“ и Въпрос 4 „Помага ли ти наученото по английски, като пътуваш в чужбина?“. Като резултат предположението се потвърждава за

градовете Шумен и Хасково, а за градовете София и Пловдив се отхвърля. Полученият разнопосочен резултат е лесно обясним, въпреки че на пръв поглед изглежда, че хипотезата в Шумен и Хасково се потвърждава заради наличието на голям процент население от небългарските етнически групи (таблици 4 и 6). Такова заключение е погрешно, защото и в Пловдив има голяма небългарска етническа група (таблица 4), а там предположението се отхвърля. Обяснението за потвърдилото се предположение в Шумен е, че английски език се изучава по учебник „Blue skies for Bulgaria“ с наличие на съдържание, формиращо интеркултурна компетентност, а в Хасково очевидно тази роля се поема от участието на училището в множество международни проекти. Резултатите за Пловдив и София са обясними, защото обучението през изследвания период (2017/2018 учебна година) занятията по английски език са водени по учебника „Hello!“, който се оказва без съдържание, формиращо интеркултурна компетентност.

- **Ако ученикът е формирал езикова компетентност чрез обучението по английски език, позволяваща му да води елементарен разговор, то той би имал успех в установяване на междуличностни отношения с представители на различни културни групи** – предположението се потвърждава от резултатите на отговорите на Въпрос 4 „Помага ли ти наученото по английски, като пътуваш в чужбина?“ за всички изследвани градове.

- **Ако ученикът има личен, приятелски контакт с деца от други етноси, то има наличие на положителни нагласи за формиране на интеркултурна компетентност** – това предположение се потвърждава в градовете Шумен и Хасково след съвместно анализиране на резултатите от Въпрос 2 „Искаш ли в часовете по английски език да научаваш повече за обичаи и традиции, различни от тези, които се празнуват в твоето семейство?“ и Въпрос 10 „Имаш ли приятели, които говорят в семейството си на друг език, различен от българския?“. За Пловдив също може да се каже, че предположението се потвърждава частично, защото там анкетираните са отговаряли на Въпрос 10 най-често с „Нямам, но искам да имам“, т.е. нямат приятели, но изразяват положителна нагласа относно формирането на приятелства с хора от различен от техния етнос. Освен това в Пловдив отговорилите на Въпрос 2 с „Да“ са с най-висок процент от четирите изследвани града. За София предположението се отхвърля вероятно по причина, че процентът на небългарските етнически групи е най-нисък (таблица 2), което възпрепятства създаването на контакти и формирането на приятелства с представители на други етнически групи.

- **Ако ученикът има приятели от друг/и етнос/и, то той/тя ще иска да научи повече за различните култури** – това предположение отново се потвърждава за градовете Хасково, Шумен и Пловдив от сравнителния анализ на резултатите на Въпрос 2 и Въпрос 10. За София не се установява такава зависимост и предположението се отхвърля. Причината за отхвърля-

нето на хипотезата за София е отново малкият процент небългарски етнически групи в града.

- **Ако ученикът има приятели от друг/и етнос/и, то той/тя ще демонстрира емпатия и толерантност и солидарност спрямо представител на друг етнос** – предположението се потвърждава в Хасково при съвместно анализиране на резултатите от Въпрос 5 „Возиш се в автобуса и виждаш, че някой се подиграва на дете с по-тъмен цвят на кожата. Правилно ли е?“ и Въпрос 10 „Имаш ли приятели, които говорят в семейството си на друг език, различен от българския?“. Това е така, защото там е получен най-висок резултат за отговор „Не е приятно да ти се подиграват по тази причина“ на Въпрос 5 и най-висок резултат за отговор „Да имам. Те са...“ на Въпрос 10. Може да се приеме, че предположението се потвърждава и за Шумен (3-ти резултат за отговор „Не е приятно да ти се подиграват по тази причина“ на Въпрос 5 и 2-ри резултат за отговор „Да имам. Те са...“ на Въпрос 10). В градовете София и Пловдив тази зависимост не може да се потвърди.

- **Ако в учебното съдържание се включат акценти, свързани с формирането на интеркултурна компетентност, то те биха помогнали на учениците при общуване с чужденци** – това предположение се потвърждава в Шумен и Хасково при съвместно анализиране на резултатите от отговорите на Въпрос 1 и Въпрос 4, тъй като в тези градове анкетното проучване установи наличие на елементи на интеркултурност в учебното съдържание по английски език и участие в международни проекти. В София и Пловдив болшинството от отговорите сочат липса на интеркултурни елементи в учебното съдържание и поради тази причина в тези градове такава зависимост не може да бъде установена и предположението се отхвърля.

- **Ако у учениците са налице качества, свързани с възпитателните измерения на формирането на интеркултурна компетентност, то може да се очаква потенциал по отношение на упражняване на възпитателни въздействия по посока формирането на интеркултурна компетентност** – това предположение се потвърждава от отговорите на въпроси 5, 6 и 7. Отговорите на тези въпроси показват наличие на качества като емпатия, толерантност и солидарност у анкетираните ученици във всички изследвани градове, т.е. тези качества представляват добра основа за по-нататъшната възпитателна работа за формиране на интеркултурна компетентност.

- **Ако в съответния град има етническо разнообразие, то учениците ще имат позитивна нагласа за общуване с хора от различни етноси** – това предположение се потвърждава от отговорите на Въпрос 10.

- **Ако в града има етническо разнообразие, то би повлияло положително на наличието на емпатия и толерантност** – градовете с най-високо процентно отношение на небългарски етнически групи към българската етническа група, участвали в анкетното проучване са Хасково и Шу-

мен. Това предположение се потвърждава напълно за Шумен при съвместно анализиране на отговорите на въпроси 5, 6 и 7, а за Хасково се потвърждава частично – при съвместно анализиране на отговорите въпроси 5 и 7.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г. (1995) Методология и методи на педагогическите изследвания, София: АСКОНИ – ИЗДАТ. [Bizhkov, G. (1995) Metodologia i metodi na pedagogicheskite izsledvania, Sofia: ASKONI – IZDAT.]
- Димитрова, Ж., Димитрова, Р. (2017) Система за обучение по статистика и статистически изчисления с Microsoft Excel, <https://www.btu.bg/statexcel/>. [Dimitrova, Zh., Dimitrova, R. (2017) Sistema za obuchenie po statistika i statisticheski izchislenia s Microsoft Excel, , <https://www.btu.bg/statexcel/>.]
- Жечева, Н. (2014) Елементи на интеркултурност в учебници по английски език за чуждоезиково обучение. – В: Сборник на Конференция с международно участие „Съвременни предизвикателства пред педагогическата наука“, Факултета по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски“, София, 284–292. [Zhecheva, N. (2014) Elementi na interkulturnost v uchebnitsi po angliiski ezik za chuzhdoezikovo obuchenie, v Sbornik na Konferentsiya s mezhdunarodno uchastie “Savremenni predizvikatelstva pred pedagogicheskata nauka”, Fakultet po pedagogika, SU “Sv. Kliment Ohridski”, Sofia.]
- МОН (2017) Списък на учебниците и учебните комплекти, които ще се използват в системата на училищното образование за учебната 2017/2018 година, утвърден със заповед № РД09-982/24.01.2017 г. на министъра на образованието и науката. [MON (2017) Spisak na uchebnitsite i uchebnite komplekti, koito shte se izpolzvat v sistemata na uchilishtnoto obrazovanie za uchebnata 2017/2018 godina, utvarden sas zapoved № RD 09-982/24.01.2017g. na ministara na obrazovaniето i naukata.]
- Приложение № 4 към чл. 14, ал. 2, т. 4 от Наредба № 13 от 21.09.2016г. за гражданското, здравното и интеркултурното образование – Обн. ДВ, бр. 80 от 11.10.2016 г., в сила от 11.10.2016 г. Издадена от министъра на образованието и науката. [Prilozhenie № 4 kam chl. 14, al. 2, t. 4 ot Naredba № 13 ot 21.09.2016 za grazhdanskoto, zdravnoto i interkulturnoto obrazovanie – Obn. DV, br. 80 ot 11.10.2016, v sila ot 11.10.2016 Izdadena ot ministara na obrazovaniето i naukata.]
- Чавдарова-Костова, С. (2001) Интеркултурно възпитание, „Веда Словена – ЖГ“, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2001) Interkulturno vazpitanie, “Veda Slovena – ZhG”, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2005а) Интеркултурното възпитание като средство за формиране на толерантност в мултикултурните общества – В: Етническото многообразие и обединяващата се Европа. Център за исторически и политологически изследвания, Фондация “Солидарно общество“, Фондация „Жан Жорес“, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2005a) Interkulturnoto vazpitanie като sredstvo za formirane na tolerantnost v multikulturnite obshtestva – V: Etnicheskoto mnogoobrazie i obedinyavashtata se Evropa. Tsentar za istoricheski izsledvania, Fondatsia „Solidarno obshtestvo“, Fondatsia „Zhan Zhores“, Sofia.]

- Чавдарова-Костова, С. (2005б) Интеркултурно възпитание В Теория на възпитанието. Съст. Л. Димитров, Изд. „Веда Словена – ЖГ“, 389–404, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2005b) Interkulturno vazpitanie V Teoria na vazpitanieto. Sast. L. Dimitrov, Izd. „Veda Slovena – ZhG“, str. 389 – 404, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2010) Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. ИК „Образование“, София. [Chavdarova-Kostova, S. (2010) Savremenni predizvikatelstva pred interkulturnoto vazpitanie IK “Образование“, Sofia.]
- Чавдарова-Костова, С. (2011) Европейски интеркултурен диалог чрез образование – В: Европейско образование. Документи. Добри практики. Библиографии, 2011, Чавдарова-Костова, С., Николаева, С., Господинов, Б., „Екс-прес“ Габрово. [Chavdarova-Kostova, S. (2011) Evropeyski interkulturen dialog chrez obrazovanie – V: Evropeisko obrazovanie. Dokumenti. Dobri praktiki. Bibliografii, 2011, Chavdarova-Kostova, S., Nikolaeva, S., Gospodinov, B., “Eks-pres” Gabrovo.]
- Arasaratnam, L. A. (2009) The development of a new instrument of intercultural communication competence. – Journal of Intercultural Communication, 20.
- Byram, M. (1997) Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M., Perugini, D.C., Wagner, M. (2013) The Development of Intercultural Citizenship in the Elementary School Spanish Classroom. – Learning Languages Contents 18(1).
- Davis, D. (2010) Middle Childhood Development (chapter 11). In Child Development: A Practitioner's Guide (3rd ed.). New York, NY: The Guilford
- Deardorff, D.K. (2006) Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization – Journal Studies in International Education, 10(3).
- Levine, E. L. (2002) Child Development An Active Learning Approach (p. 225–226), New York, NY: Macmillan Reference USA.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 113

---

МЕТОДИЧЕСКИ ИДЕИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА УМЕНИЯ ЗА  
ЧЕТЕНЕ С РАЗБИРАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ В 1.–4. КЛАС

ДЕСИСЛАВА ТОДОРОВА \*

***Резюме.** Настоящото изследване акцентира върху конструирането и обосноваването на методически идеи, включващи система от модули с дейности на учениците, които са взаимосвързани помежду си и биха подобрили процеса на обучение в началния етап на основната степен на образование чрез използването им в урока по български език и литература. Съобразени са с очакваните резултати, заложили в новите учебни програми. Отчитането на техните предимства е направено по емпиричен път, чрез поредица от проучвания, както и чрез апробирането им в училище в съвременни условия на работа. Четирите взаимосвързани методически идеи са насочени към обогатяване на цялостния подход на работа на учителя и учениците в урока по литература.*

***Ключови думи:** обучение, български език и литература, умения за четене с разбиране, начален етап*

---

\* desitodorova@mail.bg

## METHODICAL IDEAS FOR FORMING COMPREHENSION READING SKILLS OF FICTION TEXT IN SCHOOL GRADE 1–4

Desislava Todorova

***Abstract.** This study presents the construction and justification of a system of methodical ideas, comprising a system of modules with activities of the students, which are interconnected and would improve the learning process at the initial stage of the basic level of education through their use in the Bulgarian language lessons and Literature. They are tailored to the expected results of the new curricula. The recognition of their advantages is done on an empirical basis, through a series of researches, as well as by conducting them in school in contemporary working conditions. The four interrelated methodical ideas are aimed to enriching the overall approach of the teacher's work and the student's in the literature lesson.*

***Keywords:** Education, Bulgarian language and literature, reading comprehension skills, initial stage*

### Увод

Системата от методически идеи е насочена към улесняване на процеса на формиране на умения за четене с разбиране на художествен текст и се състои от мотивация на учениците за работа с художествен текст в контекста на идеите за четене с разбиране, ръководене на работата на учениците от учителя по интерпретация на художествен текст и създаване на собствен текст, групов работен проект за улесняване на четенето с разбиране и формиране на нови идеи, извънурочна работа за стимулиране на критическото мислене и груповата читателска активност в контекста на идеите за четене с разбиране. Всяка методическа идея съдържа по няколко модула, които произтичат от очакваните резултати в обучението по български език и литература, регламентираните от новите учебни програми за 1.–4. клас в общообразователната подготовка на учениците. Модулите включват работа с целия клас, използване на потенциала на групата и индивидуална работа с учениците.

Методиката на работа допълва съществуващите и доказалите ефективността си методи на преподаване, като предполага акцентирание върху четенето и разбирането на художествения текст, чрез поставяне на учениците в активна позиция с помощта на различни методи и похвати на работа. Формирането на посочените умения у учениците ще подпомогне тяхното бъдещо литературно и личностно развитие, ще подобри образователния процес в дългосрочен план.

На основата на проведени научни проучвания от 2018 и 2019 г. се потвърди връзката между двете речеви дейности – **четене и писане**, както и необходимостта от тяхното изграждане паралелно. Това е и една от предпоставките за постигане на заложените в учебните програми за 1.–4. клас



очаквани резултати от обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

Системата от методически идеи по своята същност е насочена към формиране на умения у учениците за активно учене и е част от поредицата идеи за учене чрез извършване на собствена практическа дейност.

Формирането и усъвършенстването на **литературните компетентности** у учениците предполага целенасочена работа от педагогическите специалисти не само по формиране на умения за възприемане и осмисляне на художествен текст, но и за създаване на собствен текст, не само неговото интерпретиране, но и чрез неговото съчиняване както в урочната, така и в извънурочната дейност. Оттук произтича изграждането на цялостната ми авторска концепция за конструирането и обосноваването на четири методически идеи, включващи система от модули с дейности на учениците.

## Планиране на урока

**Методическите идеи за формиране на умения за четене с разбиране** се основават на няколко последователни стъпки при работата с художествен текст в зависимост от поставената дидактическа цел с оглед постигане на предвидените в учебните програми очаквани резултати. Тези стъпки следват структурата на урока, както и предполагат използването на богат набор от методи и похвати на работа, познати в научната литература и използвани в практиката до този момент. Авторската ми концепция се отнася до това, че четенето с разбиране би могло да способства за формиране на литературни компетентности в рамките на обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

**Същинското четене с разбиране** се реализира по време на тихия прочит на учениците, при който се осъществява тяхното директно общуване с художествени текст, по време на задълбочаването на читателското възприемане и при обединяването на читателските представи. Прилагането на подходящи методи и похвати на работа, които да провокират мисленето на учениците, биха подобрили уменията на учениците за четене с разбиране.

**Методическите идеи за улесняване на учениците в процеса на формиране на умения за четене с разбиране на художествен текст** се основават на четири основни стъпки – **активация** (активиране на минали преживявания на учениците, мотивиране на учениците за работа); **прочит на текста от учениците** (запознаване с новото художествено произведение); **целенасочена работа върху художествената образност** (целенасочена работа върху пресъздадените чрез средствата на езика художествени образи); **използване на прочетеното за постигане на поставената в урока дидактическа цел** (интерпретация на текста, създаване на собствен текст).

Четенето, само по себе си, трябва да бъде насочено към развитие на личността и към ползване на полученото познание.

**Активацията на учениците** би могла да се постигне чрез използване на подходящи методи на работа като беседа, дискусия, мозъчна атака и други, които подобряват извличането на техните отминали преживявания.

Следва **прочит на текста от учениците**. Досегът на учениците с текста е предпоставка за пълноценното възприемане и осмисляне на прочетеното. Тази стъпка е необходима за подобряване на разбирането на текста от учениците чрез подобряване на тяхната четивна техника.

**Целенасочената работа върху художествената образност** включва активна работа върху пресъздадените чрез средствата на езика художествени образи с помощта на различни методически идеи.

Следва **използване на прочетеното за постигане на поставената в урока дидактическа цел** (интерпретация на текста, създаване на собствен текст). При работа върху непознат текст с цел развиване на умения на учениците за четене с разбиране в урока за възприемане и осмисляне на художествено произведение са предложени методически идеи. Към всяка една от тях са включени модули с дейности, които подпомагат учителите и учениците да достигнат до желаната цел.

Представените четири методически идеи са взаимно свързани и са насочени към усъвършенстване на обучението по литература чрез мотивация на учениците за работа, ръководене на работата на учениците от учителя по интерпретация на художествен текст и създаване на собствен текст, групова работа за улесняване на четенето с разбиране и формиране на нови идеи, извънурочна работа за стимулиране на критическото мислене и груповата читателска активност в контекста на идеите за четене с разбиране.

### **Първа методическа идея**

#### **Мотивация на учениците за работа с художествен текст в контекста на идеите за четене с разбиране**

Мотивацията за работа с художествено произведение е ключов момент за постигане на разбирането на текста от учениците. Тя е насочена към активиране на отделния ученик чрез извършването на конкретни дейности.

Мотивирането на учениците е насочено към постигане на следните образователни цели: формиране на умения за работа с художествен текст, трениране на уменията за запомняне на прочетеното, трениране на уменията за развиване на мисленето на учениците и трениране на уменията за развиване на познавателните интереси. Всяка една от посочените цели е свързана с постигане на цялостното разбиране на текста и е насочена към активиране на учениците за работа с художествения текст.

### **МОДУЛ № 1. Работа по мотивацията с целия клас**

Модулът включва описание на дейностите на учителя, чрез които се постига мотивацията на учениците от класа за работа с художественото произведение.

*Методически идеи:*

- За да мотивира учениците, учителят може да разкаже интересна история във връзка с предстоящия текст, да прочете текста по артистичен начин, да им разкаже интересен факт за автора на произведението или друго по негова преценка.
- На учениците се предоставя възможност да се запознаят най-общо със страниците и илюстрациите, разположени непосредствено до художествения текст, за да бъде открито тяхното послание.
- Следва прочит на текста и възможност за подчертаване или отбелязване на важните моменти.
- Необходимо е целенасочена работа върху художествената образност с цел достигане до „конкретност на представите“ (Иванова, Н., 2008: 25).
- Упражнението в четене и директният досег на учениците до художественото произведение подобряват четивната им техника, а оттам се спомага за пълноценното възприемане и осмисляне на текста от учениците. Броят повторения при четенето подобрява разбирането и вникването в съдържанието му.
- Формиране на умения за подчертаване на ключови моменти от текста за улесняване на разбирането на текста от учениците.

### **МОДУЛ № 2. Мотивация за използване на потенциала на групата**

Модулът включва описание на дейностите на учителя, чрез които се постига мотивацията на учениците като група за работа с художественото произведение.

*Методически идеи:*

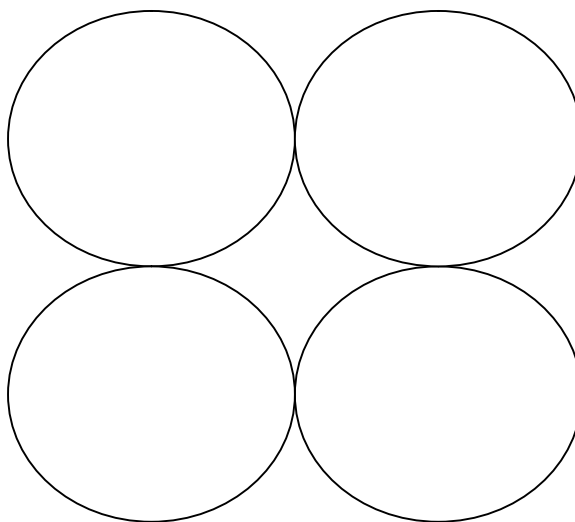
- Учене чрез преживяване. Обвързване на прочетеното с реални случки от живота на децата като група. Обогащане на техните преживявания чрез научаването на нови, представени от останалите ученици.
- Изработване на семантични карти за творчеството на даден автор, за общото между произведения от един и същ литературен вид, за типичното в образа на даден герой в различни художествени произведения, за дадено езиково средство и т.н.
- Учене чрез извършване на практическа дейност. Например „Изработване на модел на къщата, в която живее героя“, „Изработване на героя от лист хартия“ и т.н. Цели се да се достигне до конкретност на представите.
- Поставяне на въпроси от учениците към прочетеното художествено произведение (пак там: 312).

### **МОДУЛ № 3. Индивидуална работа за мотивация**

Модулет включва описание на дейностите на учителя, чрез които се постига мотивацията на всеки ученик за работа с художественото произведение.

*Методически идеи:*

- Подобряване на четивната техника.
- Многократен прочит на текста.
- Използване на подборно четене за трениране на запомнянето, паметта и осмислянето на текста.
- Активиране на репродуктивното въображение на учениците.
- Прехвърляне на информацията от краткосрочната в дългосрочната памет на учениците чрез попълване на читателски дневник в хода на четенето относно героите, епизодите, развитието на случката и т.н.
- Попълване на изображение детелина (вж. изображение 1), което е авторско предложение. Учениците начертават изображение под формата на детелина и определят в него кои са героите в текста, кои са епизодите в текста, какви художествени средства е използвал авторът при описание на героите.



Изображение 1. Изображение детелина

- Включване на целенасочена работа върху художествената образност с цел достигане до „конкретност на представите“ (пак там: 25).
- Отговаряне на въпросите след текста за проверка на разбирането.

- Изрязване на параграф от текста – авторско предложение. Поставената задача на учениците е да изберат най-подходящия за текста измежду няколко предложени.

- Показани са няколко илюстрации, които отговарят на епизодите в текста. Задачата на учениците е да ги подредят в тяхната последователност – авторско предложение.

- Попълване на отпечатък от дланта на ученика – авторско предложение. Работи се чрез очертаване на пръстите на ръката и дланта на ученика. Образът на героя се поставя в палеца, а епизодите – в останалите пръсти. Идеята на този подход на работа е да се достигне до представата за цялостност при работата върху едно художествено произведение.

### **Втора методическа идея**

#### **Ръководене на работата на учениците от учителя за създаване на устен и писмен текст и за самостоятелно изпълнение на творческа задача**

В основата на втората методическа идея е заложен принципът на изграждане на мисловните умения по таксономията на Блум, при която се работи, от една страна, на равнище знание и разбиране, т.е. учениците научават, разграничават и сравняват наученото с наличното за тях знание и, от друга страна, на ниво приложение, анализ и синтез, когато става въпрос за творческото интерпретиране, в което учениците имат свои идеи и ги прилагат, като съчиняват нов текст или творчески продукт. Ценното тук е издигането на учениците до ниво синтез по таксономията на Блум, което много рядко се постига в началния етап на основната степен на образование.

Формирането на умения за създаване на устен и писмен текст и за самостоятелно изпълнение на творческа задача е необходимо да бъде развивано в синхрон с останалите методически идеи поради факта, че устната и писмената реч се разглеждат и развиват в единство.

Формирането на умения за създаване на устен текст е насочено към развитие на комуникативноречевите компетентности на учениците и по-конкретно към формиране на уменията им за правоговор, изразяване на собствена позиция, обогатяване на техния речников запас, спазване на книжовните норми и правила в българския език и т.н.

Формирането на умения за създаване на писмен текст е насочено към развитие на комуникативноречевите компетентности на учениците в частта, която се отнася до тяхното писмено общуване. „Овластяване на езиковите знания – фонетични, граматични (морфологични и синтактични) и лексикални, на правилата за правоговора и правописа“ (пак там: 174). Необходимо е да се има предвид комуникативната цел и конкретната ситуация при съчиняването на текста.

Формиране на умения за самостоятелно изпълнение на творческа задача предполага активизиране на творческото въображение на учениците, създаване на благоприятен психологически климат за работа и е насочено към разгръщане на техния потенциал.

### ***МОДУЛ № 1. Ръководена от учителя работа с целия клас***

#### *Методически идеи:*

- Устни форми на отговор на въпрос чрез прилагане на похвата подборно четене – учениците отговарят чрез прочитане на фрагмент от произведението, в който се съдържа отговорът (пак там: 267).
- Използване на различни похвати на работа като изразително четене, устно словесно обрисване, дообрисване и др.
- Разказ за свое преживяване по конкретен повод или описание на това, което учениците са наблюдавали, споделяне с какво ги е развълнувал разказът, който учителят е прочел, с какво даден герой от приказката им е харесал и т.н. Постепенно преминаване към преразказване на случка и споделяне на впечатления от чутото или прочетеното в урока, към разказ по картина или серия от картини, към кратки разказчета във връзка с конкретни ситуации, отразяващи впечатления и преживявания на учениците (пак там: 173).
- Преразказ на текста за усъвършенстване на писмената реч чрез възпроизвеждане на художествения текст (пак там: 189).

### ***МОДУЛ № 2. Ръководена от учителя работа с различни групи***

#### *Методически идеи:*

- Участие в диалог (пак там: 185).
- Използване на похвата четене по роли.
- Разсъждения в отговор на поставени от учителя въпроси (пак там: 175).

### ***МОДУЛ № 3. Ръководена от учителя работа в индивидуален план***

#### *Методически идеи:*

- Писмен отговор на литературен въпрос.
- Съчиняване на приказка по опора – предложено начало или край, по предложен герой, пословица, две думи, рими и т.н. (пак там).
- Съчинение по повод на преживяна случка, аналогична с описваната в изучаваното произведение (пак там: 438).
- Съчиняване на стихотворения, разказчета, приказки от учениците, съзвучни с изучаваното литературно и/или анонимно/фолклорно произведение като чувство, настроение, идея или като трактовка на подобна тема, като изображение на подобни образи на герои и др. (пак там).

### **Трета методическа идея**

#### **Групова работа за улесняване на четенето с разбиране и формирането на нови идеи**

Груповата работа на учениците подпомага формирането на умения за улесняване на четенето с разбиране и формирането на нови идеи. В началния етап на основната степен на образование водещо за учениците е ученето под формата на игра. Предоставянето на възможност на учениците да работят по групи и да участват в различни игри прави процеса на обучение забавен за тях, а така се подобрява и тяхното учене.

Игрите, сами по себе си, са изключително важни за формирането на умения за четене с разбиране, защото позволяват представянето на различни гледни точки, могат да се повтарят многократно едни и същи дейности, което подпомага разбирането на по-трудни или по-сложни епизоди в художественото произведение от всички ученици, разгръща се атмосфера на забава, което освобождава от напрежението свързано с изпълнението на учебните задачи и така се улеснява разбирането на художествения текст.

Методическите идеи съдействат за изграждане на умения у учениците да работят по групи. Насочени са към формирането на социални умения и толерантност едни към други. Основават се на разделянето на класа на няколко групи (работни екипи), които да се концентрират върху задача от художественото произведение. Така поставена, работната задача същевременно е увлекателна и подпомага учениците да изразят идеите на екипа и да достигнат до обобщената, получената информация от интерпретацията на всяка от групите. Достига се до равнището на анализ и синтез от таксономията по Блум.

#### ***МОДУЛ № 1. Групов анализ на основните компоненти на художественото произведение***

*Методически идеи:*

- Предварително изработване на сандъче (авторско предложение), в което са поставени листчета с въпроси, които се отнасят до прочетеното произведение. Задачата на учениците е да се разпределят в 4–5 групи и да отговарят на поставения въпрос чрез илюстрация.

- Разделяне на класа на групи, предоставяне на няколко работни листа с илюстрации, поставяне на задача за работа на ученици, като например „Отгатни от кои художествени произведения са дадените илюстрации. Опитай се да ги преразкажеш, а останалите групи трябва да отгатнат заглавието на произведението чрез чутия устен преразкаж“ (авторско предложение).

- Разделяне на класа на групи и поставяне на задача за илюстриране на епизодите от художественото произведение. Останалите групи ги отгатват (авторско предложение).

- Работа по двойки – илюстриране на герой, обстановка, епизод от художественото произведение. Поставяне на задача за размяна на тетрадки със съученика до тях и допълване на рисунките.
- Поставяне на задача за моделиране в групи с пластилин на героите, епизодите, обстановката и т.н. (авторско предложение).

### ***МОДУЛ № 2. Групово обсъждане на нови идеи, свързани с промяна на художественото произведение***

#### *Методически идеи:*

- Раздаването на плик с изрязани елементи (емотикони) и в него е поставена задача за групова работа за изразяване на промяната в настроението на героите в различните епизоди на прочетеното художествено произведение (авторско предложение).
- Поставяне на литературна задача за групова работа (Например: „Открой три приказки, в които главният герой е лисица. Какви черти на характера на лисицата са представили авторите на произведенията? С помощта на какви езикови средства е описан образът на лисицата от автора на произведението?“) под формата на проект за изпълнение от няколко ученици. Възможно е използването на ресурси в интернет пространството и на различни компютърни приложения (авторско предложение).

### ***МОДУЛ № 3. Публично представяне на идеите на групата***

#### *Методически идеи:*

- Поставяне на задача за прочит на текста по двойки – един ученик слуша, а другият – чете. После се разменят.
- Поставяне на задача за разговор по двойки на дадена тема във връзка с художественото произведение. Обсъждат помежду си темата, след което изказват мнението, до което са достигнали пред класа (авторско предложение).
- Учене чрез представяне (Learning by doing, British Columbia Ministry of Education 2000) – изработване на рисунка или макет. Задачата на учениците е да пресъздадат това, което е в съзнанието им, относно героя, обстановката и т.н. и да представят публично идеите на групата.

## **Четвърта методическа идея**

### **Извънурочна работа за стимулиране на критическото мислене и груповата читателска активност в контекста на идеите за четене с разбиране**

Формирането на умения за стимулиране на груповата читателска активност и развиване на критическото мислене в извънурочната дейност на учениците е свързано с формирането на умения за възприемане и осмисляне



на художествен текст, извън учебното съдържание, формирането на читателски интереси към литературата за деца и формирането на умения за активно учене. Всяка една от посочените образователни цели допълва и доразвива уменията на учениците да четат с разбиране художествен текст, формира техния интерес не само към произведенията, изучавани в училище, а към детската литература като цяло.

Формирането на умения за развиване на критическо мислене у учениците подпомага изграждането на собствено мнение, подлагайки всяка една нова информация на критичен анализ. Включва самостоятелен прочит на художественото произведение, подлагане на прочетеното на съмнение, извеждане на собствена позиция по предложената тематика, на основата на житейския опит. Според Кирил Димчев (Димчев, К., 2005: 287), формирането на критическо мислене е пряко свързано с личностното развитие на ученика, което е част от ключовите компетентности, заложили в държавните образователни стандарти за общообразователна подготовка.

Изказването на лично мнение се основава на уменията да обвържем прочетеното с реална случка от нашия живот, да развием чувството за емпатия – съчувствие, да разберем как са се чувствали героите и защо са постъпили по определения начин.

Формирането на умения за възприемане и осмисляне на непознат художествен текст извън учебното съдържание предполага комплексно използване на предложените методически идеи и прилагане на изучените техники за четене с разбиране при прочит на текст извън учебното съдържание.

Формирането на читателски интереси към литературата за деца цели изграждането на собствен стил при подбора на художествените произведения за четене. Насочен е към развитие на личността, обогатяване на представите на учениците за авторите на изучавани художествени произведения, разширяване на тяхната обща култура и духовното им израстване. Определящо значение има литературният вид, към който принадлежи творбата, формирането на добра обща култура и богат речников запас, уменията да се водят записки след всяка прочетена книга или читателски дневник и практическата насоченост на обучението.

Формирането на умения за активно учене се осъществява чрез съдействие между трите заинтересовани групи лица – родители, учители и ученици.

***МОДУЛ № 1. Групов и самостоятелен избор на художествено произведение в контекста на четене с разбиране за определяне на самостоятелен читателски стил в избора на художествени произведения***

***Методически идеи:***

- Насърчаване на учениците да четат чрез съобразяване с техните лични предпочитания и интереси. Споделяне на впечатления от прочетено

художествено произведение в уроците за извънкласно четене или чрез трансформацията им в литературни кръгове, клубове на книгата, драматизиране и др.

- Поставяне на учениците в активна позиция относно търсенето и препоръчането на художествени произведения, които предизвикват активизиране на останалите ученици (авторско предложение). Интересите на учениците към определени текстове са обусловени от развитието на обществото и от актуалните в момента тенденции.

- Препоръчване на любими книги на свои съученици.

- Ежегодно проучване на литературните предпочитания на учениците чрез попълване на анкета или чрез адресирано писмо до родителя (авторско предложение).

- Наличие на обратна връзка между родители, учители и ученици относно тяхната училищна успеваемост.

- Постепенно разширяване на предпочитаните от учениците литературни видове (авторско предложение).

## ***МОДУЛ № 2. Споделяне на прочетеното и разбраното при четенето на художествени произведения с класа в контекста на четене с разбиране***

*Методически идеи:*

- Вълшебната лодка (вж. изображение 2) – изобразява се на дъската и символично се отнасят образите на героите в основата на лодката. Би могло да се добавят и прозорчета под формата на кръгове, в които да се поставят илюстрации на епизодите, а в бялото платно настроението, което предизвиква у нас прочитът на художествения текст (авторско предложение).

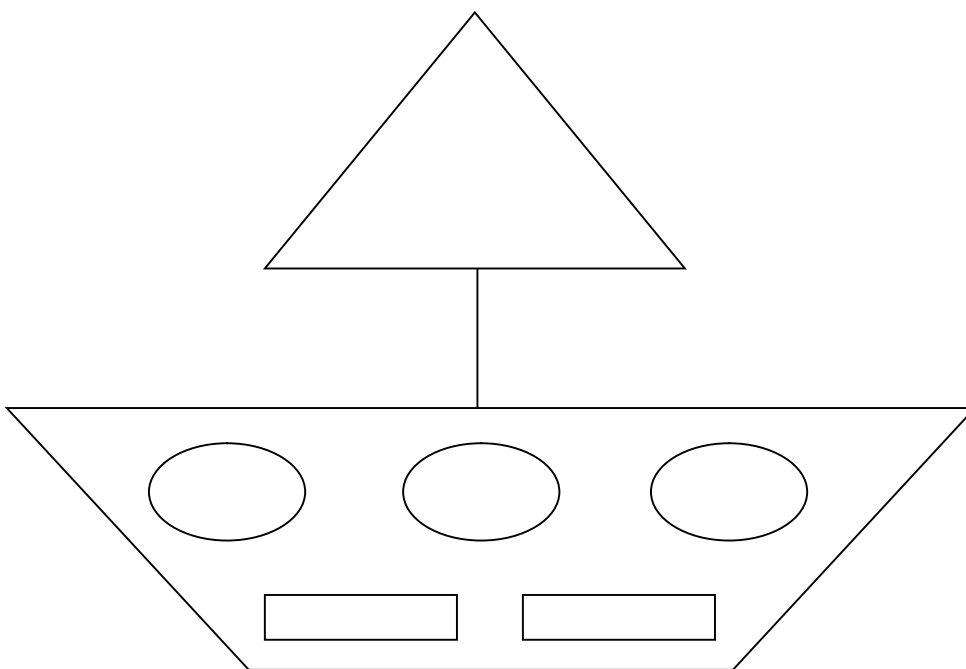
- Поставяне на въпроси от учениците, свързани с конкретното съдържание на изучаваното произведение (Иванова, Н., 2014: 312).

- Техниката KWLM (know, want, learned, more) (Harvey, St. Goudvis, A., 2007: 172) представя какво знаем до момента, какво искаме да научим, какво научихме и какво още искаме да научим. Тя улеснява учениците при разбирането на текста и подлагането му на допълнително осмисляне с цел достигане до авторския замисъл и трайно запаметяване в съзнанието им.

- Изразяване на собствена позиция относно героите, случката чрез поставяне на въпроси като „Защо смяташ така?“ и предразполагане на учениците да се обосноват и да аргументират своя избор.

- Използване на техниката „Who Wants But So (Then)“ (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за улесняване на учениците при разбирането на текста чрез извличане на информация от него. Посочва се заглавието на текста, героят (Кой?), неговото желание (Иска), какво го възпрепятства да осъществи замисъла си (Но), действието/вълшебството, което се случва (Така, че) и какви са последствията (Тогава).

- Групово изработване на родословно дърво на героите за онагледяване на взаимоотношенията между тях (авторско предложение).



Изображение 2. „Вълшебната лодка“

### ***МОДУЛ № 3. Продължаващи литературни дейности в резултат на четене с разбиране***

#### *Методически идеи:*

- Придобиване на умения за водене на читателски дневник. Отбелязват се заглавието, авторът, героите, епизодите, проследява се развитието на действието. Попълването на читателския дневник от учениците се прави непосредствено след прочита на художественото произведение.
- Активиране на емоциите на учениците чрез организиране на интересни за тях събития, посветени на даден автор, литературно и/или фолклорно произведение, произведения от един и същ литературен вид, произведения на различни култури и етноси, представяне на лично творчество и т.н.

- Организиране на различни инициативи в училище и извън него като „Ден на книгата в училище“, „Посещение на Националната библиотека“, „Дни на пътуваща книжарница в училище“ и т.н.
- Организиране на учебна екскурзия с цел посещение на родното място на даден автор, съчетана с прочит на художествени произведения, създадени от него (авторско предложение).
- Организиране на „Следобеден прочит на любими книги“ с помощта на родителите. Ангажиране на родители всяка събота и неделя да четат по едно художествено произведение на своите деца в следобедните часове. В уроците за извънкласно четене да споделят впечатления от прочетените или чутите художествени произведения (авторско предложение).
  - Организиране на литературни кръгове.
  - Провеждане на уроци с поканен гост (детски писатели и поети).
  - Изработване на лексикон на класа, в които са поместени обсъдени-те в класа художествени произведения (авторско предложение).
  - Изработване на маски и костюми за целите на драматизация.
  - Драматизация пред родители.
  - Посещение на детски театър с образователна цел.
  - Водене на читателски дневник за всяка прочетена книга (авторско предложение).
- Оформяне на „Кът на малкия читател“ в класната стая и у дома (авторско предложение).
- Изготвяне на табло „Любими художествени произведения“ в класната стая. Поставяне върху него, всяка седмица, на любими художествени произведения на учениците. Идеята е през междучасията и в свободното си време те да бъдат провокирани да четат (авторско предложение).

### **Връзки и зависимости между методическите идеи**

Използването на предложените методически идеи за работа с художествен текст, включващи модули с конкретни дейности, улесняват формирането на умения за четене с разбиране у учениците в 1.–4. клас (вж. изображение 3). Това е поради факта, че методическите дейности са съобразени с изграждането на съвременните ключови компетентности и подпомагат учениците при постигането на очакваните резултати от обучението по български език и литература. Работи се на три равнища – с целия клас, по групи и индивидуално. Всяка една методическа идея разглежда даден аспект от обучението в завършен вид, а всяка следваща е крачка напред към усъвършенстване на литературното образование на учениците. Затова бихме могли да говорим за цялостна система от четири взаимосвързани методически идеи с включени модули с дейности на учениците. Липсата на някоя от тях

би довела до пропуски в обучението по посока формиране на уменията на учениците, а оттам следователно и до по-ниска училищна успеваемост.



Изображение 3. Връзки и зависимости между методическите идеи

### **Апробиране на методическите идеи в началния етап на основната образователна степен**

Направеното проучване акцентира върху прилагането на нов методически подход, включващ прилагането на система от методически идеи, представени в модули с дейности на учениците в отделните учебни ситуации на урока по български език и литература, съобразно учебна програма за четвърти клас. Предложените методи и похвати на работа с художествен текст са насочени към усъвършенстване на обучението на учениците. Четвъртокласниците успяват да активират своите знания и пълноценно да ги демонстрират чрез вярно изпълнение на поставените задачи.

Апробирането на методическите идеи и отчитането на тяхното влияние върху учебните постижения на учениците от четвърти клас на основната степен на образование е обосновано чрез поредица от проучвания за избор на контролна и експериментална група. Изборът на методическите идеи е

съобразен с констатираните дефицити в обучението по български език и литература и набелязаните мерки за отстраняването им.

**Цел** на настоящото изследване е да представи най-използваните методи и похвати на работа от учителите в различни учебни ситуации на урока по литература в началния етап на основната степен на образование и как това се отразява върху училищната успеваемост на учениците от контролната и експерименталната група. Проучването е проведено през месец март 2018 г. в столично училище – 56. СУ „Проф. К. Иречек“. В него участват ученици от два четвърти класа, предварително избрани за контролна и експериментална група за целите на експериментално изследване, на основата на поредица от изследвания.

Всеки един от преподавателите в контролната и съответно в експерименталната група предварително е разработил ход на урока, съобразно съществуващите и доказалите ефективността си методи и похвати на работа в урока по български език и литература в двете изследвани групи ученици с тази разлика, че в експерименталната група е включена употребата и на усъвършенствани или неизползвани до този момент в практиката методически идеи в различните учебни ситуации на урока, предварително обосновани в отделни модули.

Посочената поредица от уроци акцентира върху формирането на умения у учениците за работа с непознат текст чрез четене с разбиране. Поставените след урока задачи включват изпълнението на комплексни упражнения от учебното съдържание по българския език и литературата за четвърти клас. Периодичното отчитане на резултатите след всеки урок ще подпомогне оценяването на успеваемостта на учениците от приложените методически идеи.

Урокът за възприемане и осмисляне на литературно произведение е ключов в обучението по литература. Той развива мисленето на учениците по посока на четене и разбиране на прочетеното. Постигнатите резултати чрез него отговарят на целите, предвидени в държавните образователни изисквания по предмета.

В анализа на резултатите от приложените методически идеи е включено **наблюдение на действителността** чрез попълване на протокол по предварително зададени критерии в различните учебни ситуации от урока. Те са изведени вследствие от проведени проучвания във връзка с дисертационно изследване и научно обосновани от проф. дпн Нели Иванова (2014, 2019), което потвърждава тяхната значимост и актуалност към момента на изследването. Учебните ситуации включват подготовка за възприемане на художествен текст, обявяване на темата, първо цялостно възприемане, тих прочит, задълбочаване на читателското възприемане, обединяване на читателските представи, заключителен етап. Наблюдаваните критерии са: активност на учениците, проявен интерес, стандартно мислене, оригинално/творческо мислене, вярно изпълнени задачи, най-достъпен за учениците

методически похват според преподаващия учител. Стандартното мислене е обичайното, нормалното, типичното за повечето ученици мислене от дадената възрастова група. Оригинално/творческо мислене предполага да се мисли по по-различен, нестандартен начин, който би довел до подобряване на учебните постижения на учениците и би улеснил процеса на формиране на литературни компетентности у учениците.

Ходът на урока в контролната и в експерименталната групи следва посочените учебните ситуации с тази разлика, че при експерименталната група е включена употребата и на предложените методически идеи за усъвършенстване уменията на учениците за четене с разбиране на художествен текст.

Скалата за оценка е тристепенна – с ниска, умерена и висока степен. Получените резултатите са обобщени и анализирани за участниците в експерименталната и в контролната група.

Като допълнителен подкрепящ метод е използван **анализът на учебните тетрадки и учебните помагала** на четвъртокласниците.

Анализът на резултатите за всяка от групите е представен в хода на проведените уроци. Той включва описание на проведените уроци и анализ на резултатите, до които са достигнали учениците от двете изследвани групи.

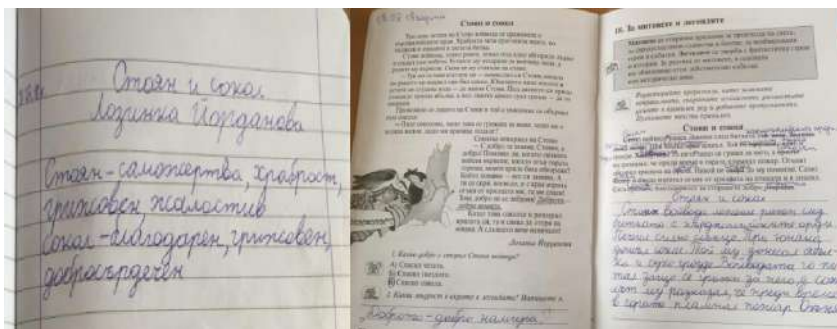
### ***Първи урок***

Първи урок (08.02.2018 г.): „Стоян и сокол“ – Лозинка Йорданова. Акцент: За митовете и легендите (Ганкова, Р., 2017).

Урокът е проведен с ученици от контролната и от експерименталната група. Анализът на количествените данни от наблюдението на групите показва приблизително равни резултати при подготовката за възприемане на новото произведение, обявяване на темата, първо цялостно възприемане и тих прочит (активност, проявен интерес, стандартно мислене – в умерена степен).

Разликата между групите се изразява в проявата на по-голям интерес и активност от страна на учениците от експерименталната група при задълбочаване на читателското възприемане и обединяване на читателските представи. Бихме могли да твърдим с известна условност, че получените резултати се дължат на допълнително привнесените нови стъпки за работа в предходните части на урока. Разликата е по посока активиране на оригинално/творческото мислене при учениците от експерименталната група и подобряване на изпълнението на поставените задачи (вж. фиг. 1). Справилите се са 81,82% (18) от учениците. При учениците от контролната група проявият интерес и активност са в умерена степен, характеризират се с проява на стандартно мислене и затруднение при изпълнението на задачите в частта за задълбочаване на читателското възприемане и обединяване на читателските представи. От тях 80% (16) са се справили успешно, а 20% (4) – не.

Грешките, които са допуснали учениците, са при правилното структуриране на изречението.



Фиг. 1. Извеждане на психологически портрет на героите.  
Редактиране на преразказ

Най-достъпни за учениците от експерименталната група методически похвати в различните части на урока се оказват: разказ от учителя, активиране на асоциативното им мислене, активна роля на учителя и насочване на учениците (при подготовката за възприемане и обявяване на темата); изразителен прочит на текста от учителя (при първо цялостно възприемане); поставяне на задача за самостоятелна работа на учениците и контрол над тяхното изпълнение (при тихия прочит); подборно четене – използване на части от текста в подкрепа на направените отговори на въпросите след текста (при задълбочаване на читателското възприятие); включване на свои предложения за уместно използване на пословици, подходящи на текста, използване на асоциации за свързване на прочетеното с реална случка от живота и опита им и споделяне на лични преживявания (при обединяване на читателските представи); самостоятелна работа на учениците чрез насочване от учителя за пълноценно и точно обобщаване на получената нова информация от урока (при заключителния етап).

### Втори урок

Втори урок (15.02.2018 г.): „Патиланска мода“ – Ран Босилек. Акцент: Глаголи. Образуване и правопис (Танкова, Р., 2017).

Обработката на резултатите от наблюдението в експерименталната група и техният анализ установиха, че текстът е на забавна тематика за четвъртокласниците. Част от учениците са запознати и са чели произведението „Патиланци“, а то предизвиква позитивна емоционална реакция у тях.

Откриването на нравствените характеристики на героите затруднява част от изследваните лица, но чрез насочване на мисленето от учителя учениците успяват да намерят подходящото качество и да го отнесат към дадения герой.

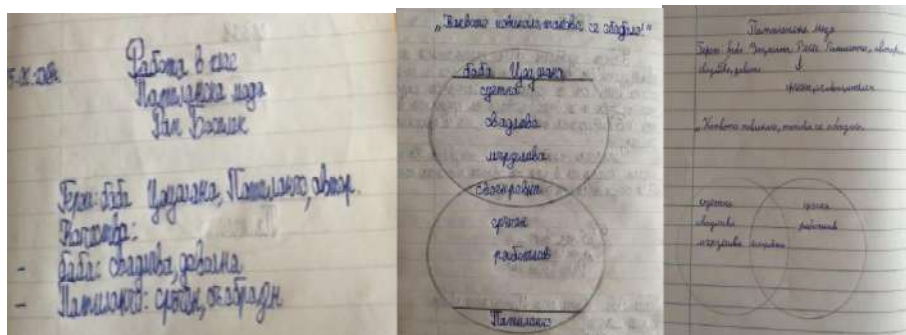
В експерименталната група най-достъпен за учениците методически похват при подготовката за възприемане се оказва разказът на учителя и работата върху



илюстрациите. При обявяване на темата беседата провокира учениците да се опрат на своя житейски опит, на своите представи и въображение, при което във висока степен проявяват интерес към произведението, стимулира се тяхното оригинално/творческо мислене и вярното изпълнение на поставените задачи. В контролната група акцентират основно на беседата в тези две части на урока.

При първото цялостно възприемане най-подходящ методически похват е изразителният прочит от учителя. Особен интерес проявяват четвъртокласниците при тихия прочит, при който водеща е самостоятелната работа на учениците с текста, а тяхната активност е във висока степен.

При задълбочаване на читателското възприемане е използван методическият похват подборно четене, а при обединяване на читателските представи е изработена диаграма на подобие и различието – „Venn Diagram“ (Harvey, St. Goudvis, A., 2007). Тя позволява на учениците да онагледят приликите и разликите в нравствените образи на героите (вж. фиг. 2).



Фиг. 2. Изработване на диаграма на подобие и различието за онагледяване на приликите и разликите в нравствените образи на героите

В контролната група са използвани подборно четене, беседа и самостоятелна работа, а активността на учениците, проявеният интерес, творческото мислене и вярно изпълнените задачи са в по-ниска степен.

Успеваемостта на представителите от контролната група е 76% (16), а учениците от експерименталната група, които са се справили отлично с поставените задачи в хода на урока, са 85,71% (18), а тези, които са ги изпълнили частично, са 14,28% (3).

Припомнянето и свързването на прочетеното с реална случка от живота и опита на децата, предизвиква силна емоционална реакция. Четвъртокласниците споделят с насмешка свои преживявания. Това подпомага учениците да изразят уверено позицията на героя чрез средствата на словото (интонация, глас, тембър и т.н.) при четенето по роли.

В заключителния етап в експерименталната група във висока степен се проявява оригиналното/творческото мислене на децата и вярното изпълнение на задачите след урока.

### Трети урок

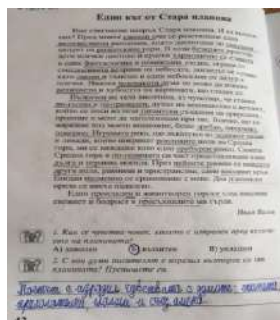
Трети урок (22.02.2018 г.): „Един кът от Стара планина“ – Иван Вазов.  
Акцент: За вълшебството на думите (Танкова, Р., 2017).

Анализът на резултатите от наблюденияето в експерименталната група показва, че представянето на прочетеното в съзнанието на четвъртокласниците се оказва трудна задача за тях при работа върху художествен текст, съдържащ описание на природна картина. На това се дължи и липсата на интерес у учениците. Придаването на качества на обектите е трудно за тях (например: висока планина, обширни поляни и т.н.). Изразяването на възхищение от природата с думи е умение, свързано и с лексикалното богатство на учениците, което ясно проличава при съчиняването на текстове.

В експерименталната група подготовката за работа чрез разказа на учителя и разглеждането на илюстрациите провокира активността и проявата на интерес у учениците във висока степен. При обявяване на темата беседата като метод успява да насочи мисленето на учениците към произведението, което ще се изучава и им помага да си припомнят изучени от посочения автор произведения, провокирайки тяхното мислене. Подобни са резултатите и в контролната група, вероятно защото и използваните методи и похвати – беседа и разказ на учителя, съвпадат.

При първото цялостно възприемане предизвикващ активността на учениците е изразителният прочит от учителя, а след тихия прочит – подборно четене. Активността, проявеният интерес, творческото мислене и вярно изпълнените задачи са в умерена степен. В контролната група постигнатите резултати остават в ниска степен. Използваните похвати на работа са изразителен прочит и устно словесно обрисувание.

Задълбочаване на читателското възприемане се осъществява чрез подборно четене в отговор на въпросите по текста, което показва във висока степен проявата на интерес, активност и вярно изпълнение на задачите след урока (вж. фиг. 3). В контролната група са използвани подборно четене и илюстриране, а постигнатите резултати също са в умерена степен.



Фиг. 3. Допълнителна работа върху текста и изпълняване на задачите след урока

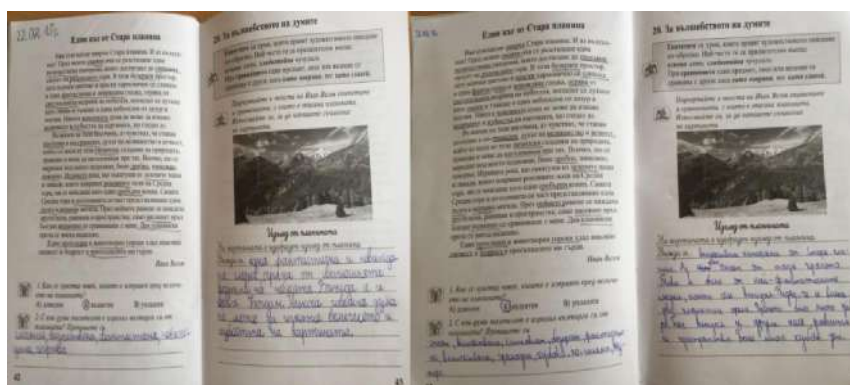
Сходна е ситуацията и при обединяването на читателските представи, при което илюстрирането на природния обект подпомага и улеснява разбирането на текста (вж. фиг. 4).

Обобщаването на получените знания в заключителния етап е осъществено чрез разказ по дадена картина (вж. фиг. 5).

Съчиняването на самостоятелен текст помага на учениците да изразят с помощта на свои думи възхищението и преклонението си пред красотата на нашата природа. Задачата е изпълнена от учениците в 88,88% (22) за експерименталната група (11,12% (3) неизпълнили задачата) и 79,16% (19) за контролната група (20,83% (5) неизпълнили задачата). Правописни грешки са допуснали 15,79% (4) от представителите на контролната група при поставянето на пълен член в думите и при употребата на глаголните времена. Пунктуационни грешки са допуснали 10,53% (3) от учениците при употребата на думи, пред които се поставя запетая, а в експерименталната група, са 10% (4).



Фиг. 4. Използване на илюстрирането за подпомагане и улесняване при разбирането на текста



Фиг. 5. Работа върху художествен текст. Разказ по дадена картина

### Четвърти урок

Четвърти урок (01.03.2018 г.): „Голямото вълнение“ – Ерих Кестнер.  
Акцент: Време на глагола (Танкова, Р., 2017).

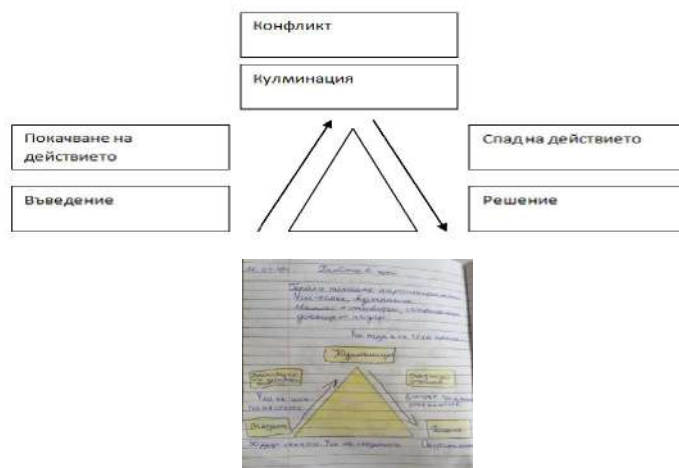
При подготовката за възприемане на новото произведение в експерименталната група най-подходящ метод се оказва дискутирането и споделянето на лично преживени случки и разказ на учителя за автора на произведението. Активността на учениците, проявата на интерес към произведението, оригиналното/творческото мислене и вярното изпълнение на поставените задачи са във висока степен. В контролната група тези критерии са проявени в ниска степен, а използваният метод е беседа с четвъртокласниците.

Обявяването на темата провокира учениците да споделят опита си с други произведения от същия автор, което показва тяхната ангажираност към творбата.

Първото цялостно възприемане, което се осъществява чрез изразителен прочит от учителя, подпомага учениците да определят мястото на развитие на действието и всеки един от показателите е проявен във висока степен. При тихия прочит с помощта на подчертаване на части от текста, учениците успяват с лекота да открият основните герои в произведението.

В контролната група в тези две части на урока активността е отново в ниска степен, а използваните похвати са изразително и подборно четене.

В експерименталната група задълбочаването на читателското възприемане е осъществено с помощта на техниката „story grammar technique“ (Harvey, St. Goudvis, A., 2007), която като всяко ново нещо предизвиква известна съпротива, но впоследствие активира мисленето на учениците. Определянето на всеки един от моментите в произведението чрез нея подпомага и улеснява разбирането на текста (вж. фиг. 6).



Фиг. 6. Използване на техниката „story grammar technique“ (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за определяне на всеки един от моментите в произведението

В контролната група е използван преразказ и четене по роли, а получените стойности в резултатите на учениците са предимно в ниска до умерена степен.

Обединяването на читателските представи става чрез четене по роли и съотнасяне на пословици и афоризми, подходящи на текста. Активността и творческото мислене вземат връх.

В заключителния етап са поставени допълнителни задачи за самостоятелна работа на учениците, които предизвикват по-слаб интерес в сравнение с работата им върху литературното произведение в средата на урока.

Учениците от експерименталната група, които са изпълнили в пълна степен поставените задачи, са 95,45% (21), а от контролната група са 90,48% (19).

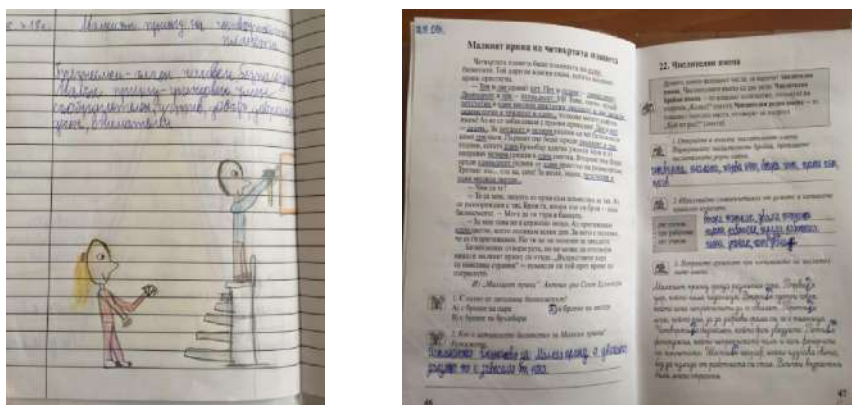
### Пети урок

Пети урок (08.03.2018 г.): „Малкият принц на четвъртата планета“ – Екзюпери. Акцент: Числителни имена (Танкова, Р., 2017).

Достъпни за учениците методи и похвати при подготовката за възприемане на новото произведение и обявяването на темата в експерименталната група са беседата и разказът на учителя.

При първото цялостно възприемане проявеният интерес е в умерена степен, а използваният похват на работа е изразителен прочит от учителя.

След учебната ситуация, насочена към тих прочит от учениците, е използвано подборно четене. Проявеният интерес е във висока степен (вж. фиг. 7).



Фиг. 7. Словесно обрисуване на образите на двамата герои и интерпретация на тяхната психологическа характеристика (словесно обрисуване и дообрисуване – по: Иванова, Н. 2014)

Задълбочаването на читателското възприемане е осъществено с помощта на устно словесно обрисуване и дообрисуване, а активността на учениците и вярно изпълнените задачи са във висока степен.

Обединяването на читателските представи е реализирано с помощта на четене по роли, преразказ, въвеждане на допълнителни материали и поставяне на въпроси от учениците. Интересен факт е проявата на желание у учениците да споделят интересни случки от своя живот.

В заключителния етап е използвана беседа с учениците.

Учениците от експерименталната група, които вярно са изпълнили поставените задачи са 88% (22), а 12% (3) – не са се правили. От контролната група вярно са работили 87,5% (21) от учениците, а 12,50% (3) – не са изпълнили всички поставени задачи.

Използваните методи и похвати на работа от страна на учителя в контролната група са беседа, подборно четене и изразителен прочит. Проявеният интерес от учениците е в умерена и на моменти в ниска степен. Същото се отнася и за проявата на оригиналното/творческото мислене.

### ***Шести урок***

Шести урок (15.03.2018 г.): „Черното куче“ – Дончо Цончев. Акцент: За разказите (Танкова, Р., 2017).

Бурна емоционална реакция у учениците предизвиква подготовката за възприемане на новото произведение. Използваните методи и похвати в експерименталната група са беседа и въвеждане на допълнителни материали. Те предразполагат учениците да разкажат за своите домашни любимци и за грижите, които следва да бъдат полагани, във връзка с тяхното отглеждане. Насочва се вниманието им към бездомните животни.

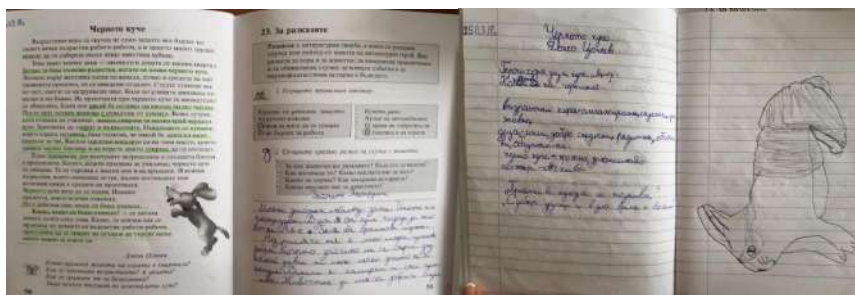
Обявяването на темата е придружено с разказ на учителя, който провокира техния интерес и внимание.

При първото цялостно възприемане, наред с изразителното четене, е поставена задача за самостоятелна работа на учениците.

Тихият прочит е последван от задача за подборно четене – да посочат основните герои в текста, а при задълбочаването на читателското възприемане са използвани устно словесно обрисуване и дообрисуване. Активността на учениците е предимно в умерена степен.

Обединяването на читателските представи е осъществено с помощта на въвеждане на допълнителни материални източници, илюстриране, поставяне на въпроси от учениците и изразително четене. Активността на учениците и вярното изпълнение на задачите, са във висока степен.

В заключителния етап е използвано създаване на съчинение по преживяна случка с домашен любимец. Интересът на учениците и тяхното внимание са силно изразени и във висока степен (вж. фиг. 8).



Фиг. 8. Съчиняване на текст по преживяна случка с домашен любимец и илюстрирането му

В контролната група са използвани следните похвати на работа – устно словесно обрисуване и подборно четене, както и методът – беседа с учениците.

При подготовката за възприемане на новото произведение, обявяването на темата и първото цялостно възприемане проявяват интерес на учениците е в ниска степен.

При тихия прочит задълбочаване на читателското възприемане, обединяване на читателските представи и в заключителния етап активността на учениците и вярното изпълнение на поставените задачи са в умерена степен.

В експерименталната група 95,65% (22) от учениците са изпълнили вярно всички поставени задачи и 4,35% (1) – частично. От контролната група 95,45% (21) от учениците са се справили и 1 (4,55%) е дал непълен отговор.

### Седми урок

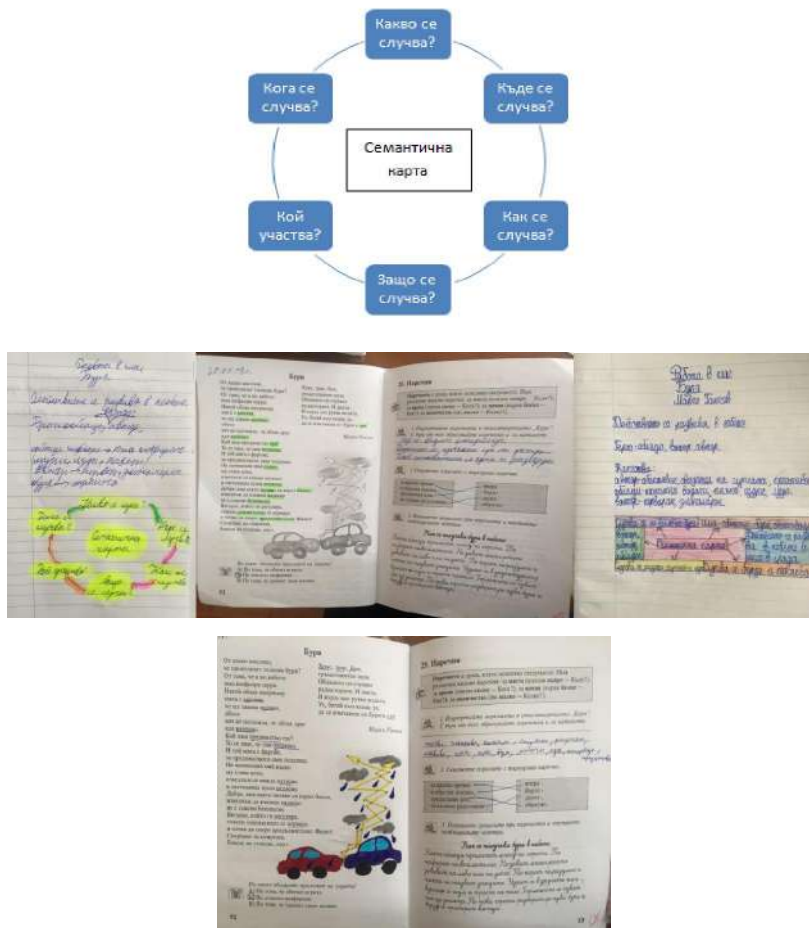
Седми урок (22.03.2018 г.): „Буря“ – Марко Ганчев. Акцент: Наречия (Танкова, Р., 2017).

Настоящият стихотворен текст се оказва труден за възприемане от учениците. Но въпреки че той е на интересна тематика и препраща към фантастичното, на някои от тях им се струва безинтересно. Наречията, като цяло, също се оказват трудни за определяне от учениците.

Изпълнените задачи от експерименталната група в първите четири учебни ситуации са в умерена степен, а останалите три във висока степен. Методическият подход на учителя предполага използването последователно на разказ на учителя, беседа, изразителен прочит от учителя, подборно четене и устно словесно обрисуване, а в другите части съответно – беседа, подборно четене, дообрисуване, устно словесно обрисуване, поставяне на въпроси от учениците, илюстриране.

При обединяването на читателските представи е използван също пре-разказ и работа върху текста чрез схематизиране и извличане на най-

важната информация около сюжета, героите, случката и постъпките на участниците (вж. фиг. 9).



Фиг. 9. Изработване на семантична карта. Изпълняване на поставените задачи

Проявената активност на учениците от контролната група за първите три учебни ситуации е в ниска степен, а за останалите четири части от урока е в умерена степен. Използваните методи и похвати на работа са подборно четене, изразително четене и разказ на учителя, а методът на работа е беседа с учениците.

Учениците от експерименталната група, които вярно са изпълнили поставените задачи, са 76,19% (16), а за тези от контролната група са 73,91% (17). Учениците, които не са се справили с упражненията, са съответно 23,81% (5) и 26,09% (6).



### Осми урок

Осми урок (29.03.2018 г.): „Една малка лъжа“ – Георги Данаилов. Акцент: Отговор на въпрос към литературен текст (Танкова, Р., 2017).

Представеният художествен текст е на близка до учениците тематика. Четвъртокласниците с интерес изпълняват успешно всяка една от поставените задачи. Проявяват силно желание да споделят свои лично преживени истории на сходна тематика.

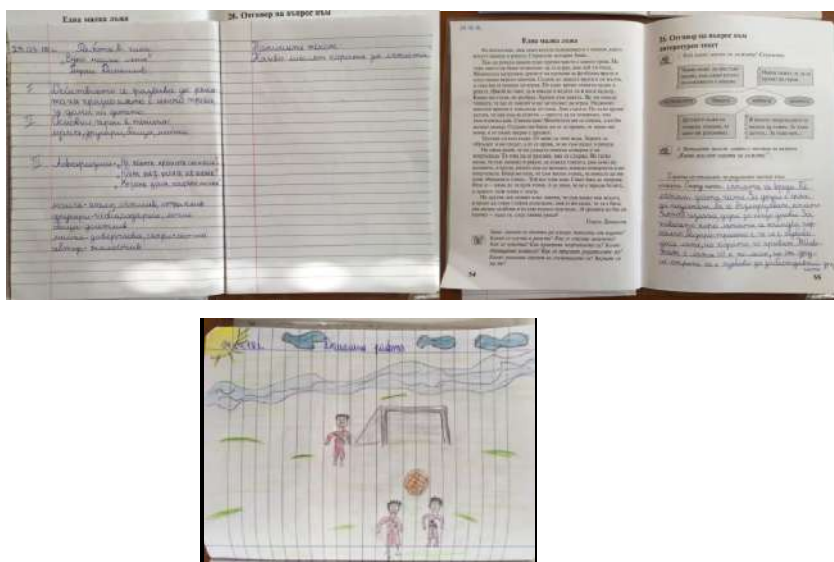
При подготовката за възприемане на ново художествено произведение и обявяването на темата проявеният интерес на учениците от експерименталната група е в умерена степен. Използвани са беседа и разказ на учителя.

Покачване на активността на учениците се наблюдава при първото цялостно възприемане и тихия прочит.

Задълбочаване на читателското възприемане е осъществено чрез подбorno четене и устно словесно обрисуване.

Сходна е ситуацията с активността на учениците и при обединяване на читателското възприемане, което е реализирано посредством задаване на въпроси от учениците, дообрисване и четене по роли. В заключителния етап са използвани илюстрирането и въвеждането на допълнителни материални източници, както и поставянето на работни задачи върху текста и даване на възможност за съчиняване на текст по сходна тематика.

В експерименталната група е използвано ученето чрез представяне (learning by doing). Учениците могат да пресъздадат или да изработят това, което е в съзнанието им, като използват за тази визуализация рисунка или макет (вж. фиг. 10).



Фиг. 10. Учене чрез представяне (learning by doing) – изработване на рисунка или макет

Учениците от контролната група през всички учебни ситуации остават активни в умерена степен. А използваните методи и похвати на работа са беседа, подборно четене и преразказ.

Броят на учениците, които вярно са изпълнили всички поставени задачи, съответно за представителите от експерименталната група е 95,24% (20), а за тези от контролната група е 90,91% (20). Частично изпълнение има съответно при 4,76% (1) и 9,09% (2) от учениците.

### *Девети урок*

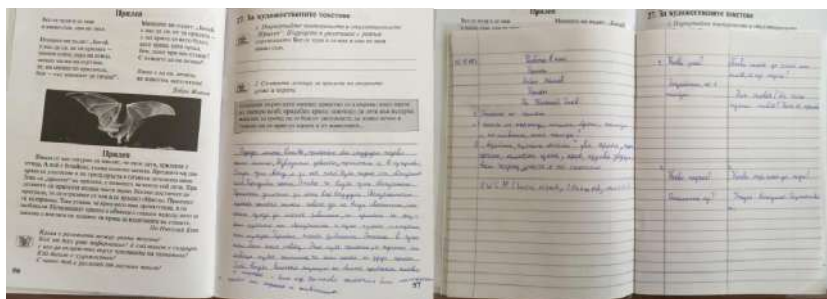
Девети урок (12.04.2018 г.): „Прилеп“ – Добри Жотев и „Прилеп“ – Николай Боев. Акцент: За художествените текстове (Танкова, Р., 2017).

Темата за прилепа съдържа в известна степен загадъчност и буди интерес у учениците. Това е познато за тях животно. Първият текст е в стихотворна форма и предизвиква емоционални реакции, учениците го четат с насмешка, докато вторият текст е в научнопопулярен стил и ангажира вниманието им – четат го с увлечение. Четвъртокласниците изпълняват стриктно всички поставени им задачи. Успяват да разгърнат своя потенциал в края на урока, чрез съчинение по опорни думи и изрази. Учениците измислят интересни легенди, част от които са с фантастичен край. Изпитват затруднение при откриването на повторенията в текста. На места допускат правописни и пунктуационни грешки.

Учениците от експерименталната група при подготовката за възприемане на художествено произведение и тихия прочит проявяват умерен интерес, а използваните методи и похвати на работа са съответно беседа, въвеждане на допълнителни материали, разказ на учителя и изразителен прочит от учителя.

При задълбочаване на читателското възприемане активността на учениците е във висока степен. Приложени са подборно четене, устно словесно обрисване, поставяне на въпроси от учениците и илюстриране. Използвана е техниката KWLM (know, want, learned, more) (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за улесняване на разбирането на текста и подобряване на уменията на учениците за работа върху художествен текст (вж. фиг. 11).

Заглавие:	
Какво знам?	Какво искам да знам или мисля, че ще науча?
1.	1.
2.	2.
3.	3.
Какво научих?	Какво още искам да науча?
1.	1.
2.	2.
3.	3.



Фиг. 11. Използване на техниката KWLM (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за формиране на умения за четене с разбиране. Съчиняване на текст по опорни думи и изрази

В контролната група са използвани беседа, подборно четене и четене по роли. Активността и интересът на учениците във всички учебни ситуации остава в умерена степен.

Четвъртокласниците от експерименталната група изпълнили поставените задачи са 91,67% (22), а тези от контролната група са 72,73% (16). Частично са работили съответно 8,33% (2) и 27,27% (6) от учениците.

### *Десети урок*

Десети урок (19.04.2018 г.): „Няколко дребни пакости на Емил“ – Астрид Линдгрен. Акцент: Тесни и широки гласни звукове (Танкова, Р., 2017).

Астрид Линдгрен е добре познат на учениците автор. Това е така, защото се изучават достатъчно произведения, които са интересни и увлекателни за тази възрастова група. Учениците споделят и разказват за други произведения от същия автор.

Тематиката на настоящата творба им се струва забавна. В края на урока те споделят интересни и забавни свои пакости. Активността на учениците от експерименталната група през цялото време на урока е голяма, а изпълнението на поставените задачи е във висока степен.

При подготовката за урока е използвана беседа, при обявяването на темата – разказ на учителя, при първото цялостно възприемане – изразително четене, при тихия прочит – поставяне на въпроси от учениците. За задълбочаване на читателското възприемане са използвани подборно четене, изразително четене, драматизация и дообрисуване. Приложена е техниката „Who Wants But So (Then)“ (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за улесняване на учениците при разбирането на текста, чрез извличане на информация от него (вж. фиг. 12).

# Заглавие

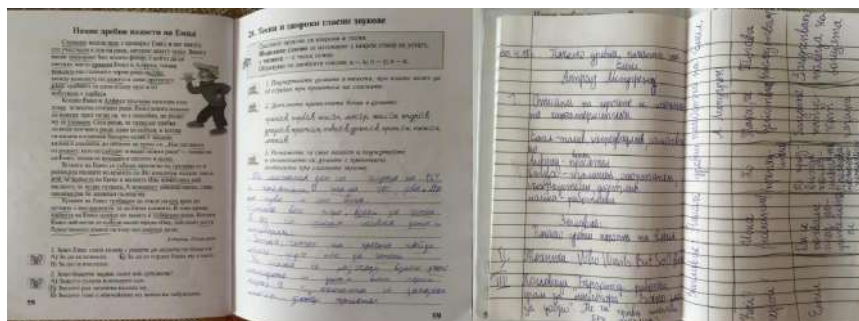
Кой  
/герой/

Иска  
/желание/

Но  
/препятствие/

Така, че  
/действие,  
вълшебство/

Тогава  
/последствия/



Фиг. 12. Прилагане на техниката “Who Wants But So (Then)” (Harvey, St. Goudvis, A., 2007) за улесняване на учениците при разбирането на текста, чрез извличане на информация от него

В експерименталната група 66,67% (12) от учениците са изпълнили в пълна степен всички поставени задачи в хода на урока, а 33,33% (6) от тях са ги свършили частично.

Учениците от контролната група са проявили своята активност в умерена степен. Използваните от учителя похвати на работа са подборно четене, изразително четене, разказ на учителя, поставяне на въпроси от учениците.

Резултатите, които показва контролната група, са в умерена степен на участие и изпълнение на поставените задачи (68,18%, 15 ученици). Може да отбележим по-бавно справяне с упражненията след урока и ангажиране на учениците с по-дълги домашни за сметка на самостоятелната им работа в уроците. Частично изпълнени са задачите от 31,82% (7) от тях.

## **Единадесети урок**

Единадесети урок (26.04.2018 г.): „Има ли птиче мляко“ – Димо Божков. Акцент: Звучни и беззвучни съгласни звукове (Танкова, Р., 2017).

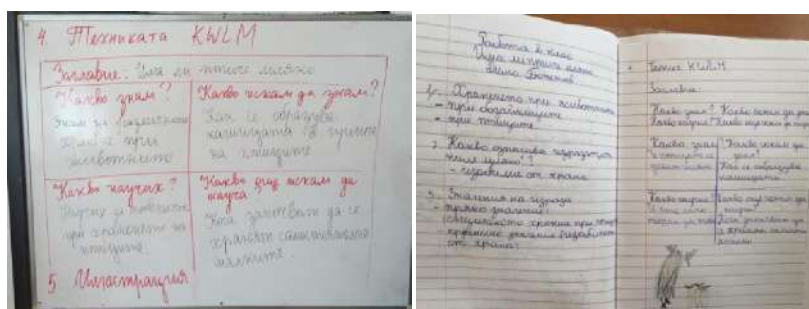
В настоящия урок са включени знанията на учениците по учебния предмет Човекът и природата, използвана е междупредметна връзка. Чрез представения художествен текст се провокира интересът на учениците. Като допълнително дидактическо средство е използвано табло, закачено на стената в класната стая, с нагледно представени всички представители на птиците в България. Учебното съдържание е представено по интересен и увлекателен начин. Новата информация, която получават учениците от текста, се отнася до храненето на птиците. Развиването и изграждането на техните лексикални знания се осъществява с помощта на новия термин „птиче мляко“ и чрез изясняване на неговото значение. Работи се над семантиката.

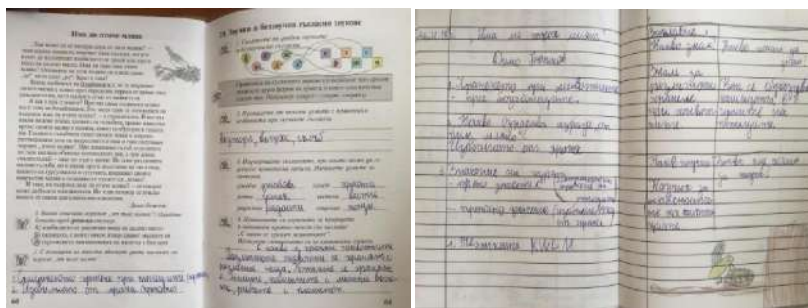
Учениците демонстрират своите знания по Човекът и природата относно храненето при животните и разделянето им на тревопасни, месоядни и всеядни. Изразява се тяхната позиция относно същинското, научното хранене при животните.

При съчиняването на кратък текст учениците не допускат правописни грешки, а се срещат само стилистични и пунктуационни.

Подготовката за урока в експерименталната група включва въвеждане на допълнителни материали и разказ на учителя. При обявяването на темата е използвано изразително четене. Първото цялостно възприемане и тихият прочит са придружени от изразително четене, беседа с учениците, подборно четене.

За задълбочаване на читателското възприемане са използвани беседа, подборно четене и преразказ. Активността на учениците е във висока степен. Като подкрепяща и допълваща се явява техниката KWLM (know, want, learned, more), която улеснява четвъртокласниците при разбирането на текста и извършването на конкретни наблюдения над текста за задълбочаване на читателското възприемане, с цел достигане до авторския замисъл и трайно запаметяване в съзнанието им (вж. фиг. 13).





Фиг. 13. Прилагане на техниката KWLM (know, want, learned, more) за улесняване на учениците и реализиране на четенето с разбиране

Обединяването на читателските представи и заключителният етап са осъществени чрез илюстриране, поставяне на въпроси от учениците и преразказ. Дадена е възможност на четвъртокласниците да съчинят кратък текст.

В началната част на урока учениците от контролната група проявяват интерес и активност във висока степен, като тя постепенно спада до края му до умерена степен. Използваните методи и похвати на работа са беседа, разказ на учителя, подборно четене, преразказ.

Учениците от контролната група, които са изпълнили всички задачи, са 37,5% (9), а тези от експерименталната група, са 35,29% (6). Частично справяне с упражненията има съответно при 62,50% (15) и при 23,59% (4). Неизпълнили докрай поставените задачи са 41,18% (7) от представителите на експерименталната група. Обяснение бихме намерили в ограниченото време за провеждане на урока и многото дейности, съпътстващи реализирането му.

### *Дванадесети урок*

Дванадесети урок (03.05.2018 г.): „Мечти“ – Виктор Самуилов. Акцент: Твърди и меки съгласни звукове (Танкова, Р., 2017).

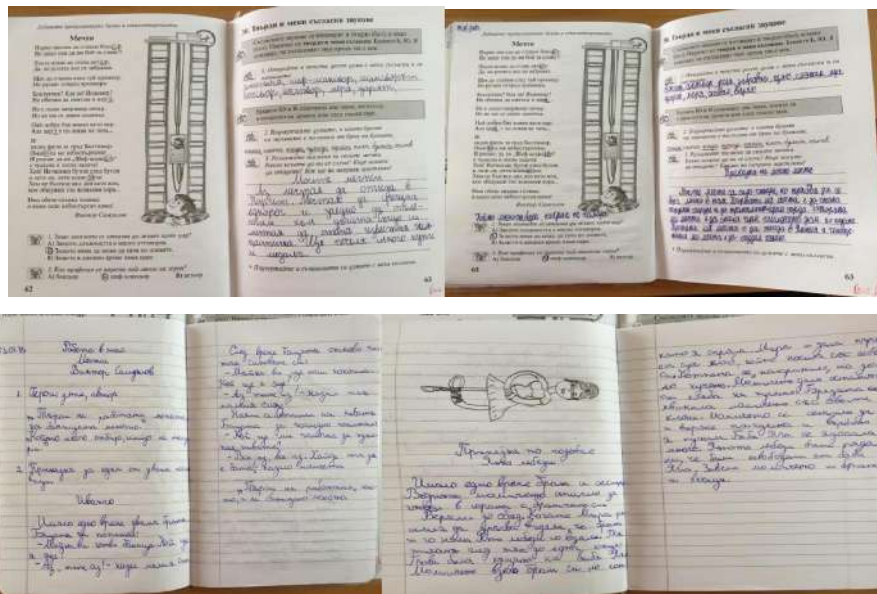
Учениците са особено ентузиазирани да говорят за своите мечти и за тяхното събъждане. Искат да ги споделят със своите съученици. В урока се достига до активна творческа атмосфера, а поставените задачи са изпълнени във висока степен.

Допуснати са грешки при изписването на някои звукове и при пунктуацията. Направена е илюстрация по желание на учениците, доказателство за тяхната активност и инициативност.

Подготовката за урока е осъществена чрез следните методи и похвати на работа – беседа и разказ на учителя. Обявяването на темата – чрез беседа, първото цялостно възприемане – чрез изразително четене, последвано от тих прочит.

За задълбочаване на читателското възприемане е използвана техниката „cloze assessment“ с оглед попълване на липсващи части от текста и беседа с учениците.

Обединяването на читателските представи е осъществено чрез илюстриране на мечтите им и чрез съчиняване на приказка по подобие („Ято лебеди“), приказка по любим герой, приказка за моите мечти, приказка по пословица (вж. фиг. 14).



Фиг. 14. Използване на техниката „cloze assessment“. Съчиняване на приказка

Учениците от експерименталната група, изпълнили поставените задачи, са 61,54% (16), частично 30,77% (8), неизпълнили 7,69% (2). Представителите от контролната група са разпределени съответно 85% (17), 10% (2) и 5% (1).

### Тринадесети урок

Тринадесети урок (10.05.2018 г.): „Камък“ – Елин Пелин. Акцент: Правилата при писане (Танкова, Р., 2017).

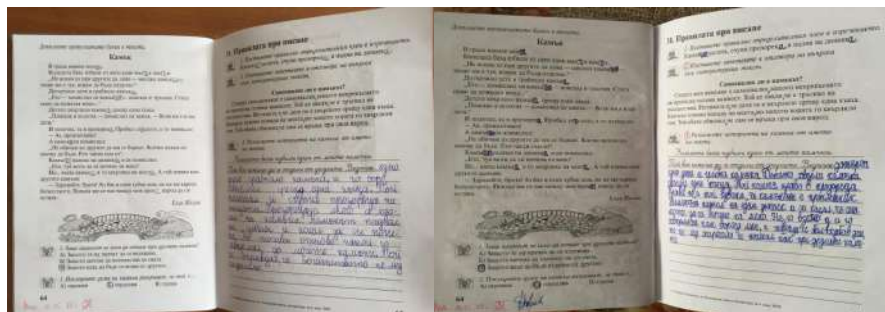
Поставените упражнения са увлекателни за учениците и развиват тяхното лексикално богатство чрез употребата на точните думи, които е „пропуснал“ авторът.

Активността на учениците е най-голяма при задълбочаване на читателското възприемане и при обединяване на читателските представи.

В експерименталната група е използвана техниката попълване на пропуснати думи („cloze assessment“, Harvey, St. Goudvis, A., 2007: 125), с оглед попълване на липсващи части от думата (вж. фиг. 15). Грешките, които са допуснали четвъртокласниците при преразказа на текста, са пунктуационни.

Учениците от експерименталната група, които са изпълнили вярно поставените задачи, са 57,89% (11), а 42,10% (8) са работили частично върху всички упражнения.

В контролната група процентите са съответно 83% (15) за работилите цялостно върху текста и 16,67% (3) за частично попълнилите поставените упражнения.

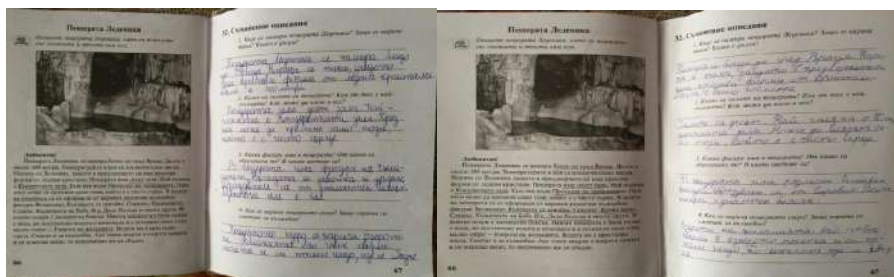


Фиг. 15. Използване на техниката попълване на пропуснати думи (cloze assessment) за улесняване на четенето с разбиране

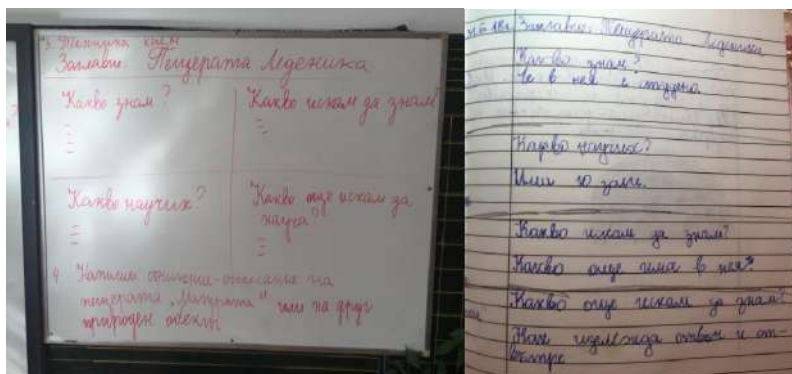
### Четиринадесети урок

Четиринадесети урок (17.05.2018 г.): „Пещерата Леденика“. Акцент: Съчинение описание (Танкова, Р., 2017).

Интересни за учениците от двете група са следните учебни ситуации – задълбочаване на читателското възприемане и обединяване на читателските представи. Тяхната активност е умерена към висока (вж. фиг. 16).







Фиг. 16. Прилагане на техниката KWLM (know, want, learned, more)

В експерименталната група е използвана техниката KWLM (know, want, learned, more, Harvey, St. Goudvis, A., 2007: 172). Резултатите, които са постигнали учениците, са 75% (15) за вярно изпълнение на задачите и 25% (5) са дали непълни отговори.

Учениците от контролната група, справили се с упражненията в рамките на урока, са 75% (18), а тези, които не са успели да довършат всички задачи, са 25% (6).

От анализа на резултатите от апробираните методически идеи за улесняване на процеса на формиране на умения за четене с разбиране в двата четвърти класа на столично средно училище бихме могли да отчетем постигане на по-високи резултати от представителите на експерименталната група. Това означава, че решаващ за училищната успеваемост на учениците е подходът на работа от страна на учителя и използването на подходящи (съобразени с психофизиологическото развитие на учениците, с вида урок и с равнището на читателско възприемане на учениците от съответния клас) методи и похвати на работа в различните учебни ситуации на урока по литература в началния етап на основната степен на образование.

### Поставяне на допълнителна задача на учениците към тринадесети урок

Дидактическата задача, която е поставена на учениците в двете групи, е да съчинят **приказка по подобие** („Ято лебеди“ – руска народна приказка), **приказка по пословица** („Който много отбира, накрая не намира“, „Търси на работата лекото, а на баницата мекото“, „Бързата работа – срам за майстора“), **приказка по предложен герой**. Поставянето на подобна самостоятелна творческа задача е част от предложените методически идеи, подходящи за деца от тази възрастова група.

Критериите за оценка на съчиненията, създавани при изпълнение на творческа задача, изведени от проф. дпн Нели Иванова (Начално училище, 4/2006: 21–22), са:

- Поставяне на ясна комуникативна цел (както ще се изрази чрез конкретния вид съчинение).
- За кого е предназначено и какво ще бъде съдържанието му.
- Изграждане на образите на героите в собствена приказка, разказ или басня, като за целта се използват различни начини – портретна характеристика, повествование за поведението на героите, речева характеристика, пряка авторска характеристика, психологическа характеристика за разкриване преживяванията на героите и т.н.
- Убедително и правдиво изграждане на взаимоотношенията между героите.
- Използване на адекватни на замисъла и темата изразни средства и художествени похвати.
- Постигане на оригиналност на изказа, на художествената образност и експресивност, на естетическо въздействие.
- Постигане на стройна композиция – без повторения, хаотично струпване на факти и събития, словесни излишества, разхвърляност на отделните детайли.
- Изграждане на сюжета чрез представяне на събитията в тяхната хронологическа последователност и логика, ако се съчинява приказка, разказ или басня.
- Спазване на жанровите особености на съчиняваната творба – мерна реч.
- Наличие на сюжет, повествование за случка, представено в отделни епизоди.
- Изразяване на отношение към изобразеното със средствата на словото.
- Авторско присъствие.

Всеки един от посочените критерии е оценен съобразно тристепенна скала за оценка в зависимост от това в каква степен е проявен в съчиненията на учениците – в ниска, в средна или във висока степен.

Средният бал от общия тестов бал на учениците от експерименталната група е 18,65, а на тези от контролната група е 17,95, при максимален бал от 22 точки. По-добре усвоени са уменията на четвъртокласниците да съчиняват, с 0,70 пункта повече, при представителите на експерименталната група, вероятно заради прилагането на новите методически идеи.

Най-висок процент на успеваемост в творбите на учениците от експерименталната група има при изразяване на отношение към изобразеното със средствата на словото. Този критерий е постигнат в 91,18% (17).

Творческите задачи, върху които са работили учениците, са съчиняване на приказка по пословицата „Който много отбира, накрая не намира“ – 35,29% (6), приказка по пословицата „Лесно е да говориш, мъчно е да го сториш“ – 29,41% (5), приказка по пословицата „Търси на работата лекото, а на баницата мекото“ – 29,41% (5) и приказка по пословицата „Бързата работа – срам за майстора“ – 5,88% (1).

Сравнително високи стойности, 88,23% (17), получават поставянето на ясна комуникативна цел, предназначението на съчинението и неговото съдържание, постигането на оригиналност на изказа, изграждането на сюжета чрез представяне на събитията в тяхната хронологическа последователност и логика, наличието на сюжет, повествование за случка, представено в отделни епизоди и авторовото присъствие. Тези критерии говорят за формирани умения за съчиняване, именно по отношение на конструирането на текста, като замисъл, развитие на действието, оригиналност и творчески подход.

Във висока степен, 85,29% (17) са формирани и уменията на учениците да изграждат взаимоотношенията на героите правдиво и убедително, както и да използват адекватни на замисъла и темата изразни средства и художествени похвати. Това означава, че техните лексикални знания са формирани също във висока степен.

С около 10% по-ниски стойности, 76,47% (17) са показали учениците при постигането на стройна композиция – без повторения, хаотично струване на факти и събития, словесни излишества, разхвърляност на отделните детайли в направените съчинения. Това говори за спонтанното желание на учениците да споделят всички идеи, които имат, без да се замислят върху изказа си и за липсата на употреба на точните думи, които биха подхождали на създавания текст.

Най-ниска стойност, 64,71% (17), е получена при изграждането на образите на героите чрез портретна характеристика, наличието на повествование за поведението на героите, речева характеристика, пряка авторска характеристика, психологическа характеристика за разкриване преживяванията на героите и т.н. Това са детайли, които се отнасят до изграждането на същинския, цялостен и пълен образ на героите, което всъщност е затруднило малките творци.

По-различно е разпределението на процентните съотношения при учениците от контролната група.

Най-високи стойности, 90,91% (22), са получени при постигане на оригиналност на изказа, на художествената образност и експресивност, на естетическо въздействие. Учениците са работили върху съчиняване на приказка по пословицата „Бързата работа – срам за майстора“ – 31,82% (7), приказка по пословицата „Търси на работата лекото, а на баницата мекото“ – 27,27% (6), приказка по пословицата „Който много отбира, накрая не намира“ – 22,73%

(5), приказка по пословицата „Който не работи, не трябва да яде“ – 4,54% (1), приказка по герой 9,09% (2) и приказка по подобие 4,54% (1).

Значително високи са процентите и при изразяването на отношение към изобразеното със средствата на словото и по отношение на авторово присъствие – 88,64% (22) в изследваната група лица. Както и при изграждането на образите на героите посредством портретна характеристика, повествование за поведението на героите, речева характеристика, пряка авторска характеристика, психологическа характеристика за разкриване преживяванията на героите и т.н. – 86,36% (22). Силно застъпено в контролната група е използването на творчески подход от страна на учениците при съчиненията и активизиране на тяхното въображение.

Усвоени във висока степен са уменията на учениците да представят взаимоотношения между героите, правдиво и убедително, да изграждат сюжета чрез представяне на събитията в тяхната хронологическа последователност и логика – 84,09% (22). Както и да поставят ясно комуникативната цел, да вземат предвид наличието на сюжет, повествованието за случката, представени в отделни епизоди – 81,82% (22) и предназначението на съчинението и неговото съдържание – 79,54% (22).

Значително по-ниски стойности от 65,91% (22), с приблизително 15% по-малко, са получили критериите, свързани с използването на адекватни на замисъла и темата изразни средства и художествени похвати и постигането на стройна композиция – без повторения, хаотично струпване на факти и събития, словесни излишества, разхвърляност на отделните детайли. Тези дейности са затруднили учениците от контролната група, което говори за формираност на лексикалните им знания в по-ниска степен.

Изводът, който може да се направи, е, че употребата на методически идеи, като предложените в предходните уроци, в съчетание със съществуващите и доказалите ефективността си в практиката методи и похвати на работа би подобрила уменията на учениците за работа с художествен текст. Всичко това води не само до прилагане на уменията за четене, но и до разбиране и осмисляне на текста, достигане до авторския замисъл, вникване в подтекста на произведението. Натрупаните умения ясно проличават при решаването на творческа задача от двете изследвани групи ученици.

Чрез използване на предложените методически идеи се:

- ✓ задържа вниманието и концентрацията на учениците;
- ✓ повишава активността и проявата на интерес към извършваната дейност;
- ✓ стимулира тяхното творческо и оригинално мислене;
- ✓ съдейства за вярно изпълнение на поставените от учителя задачи.

## Сравнителен анализ на резултатите от проведеното експериментално изследване

Използването на тест за повторно измерване на успеваемостта на учениците от контролната и експерименталната група цели да установи и сравни равнището на формираност на езиковите и литературните компетентности у изследваната група лица. Анализът на получените данни ще подпомогне отчитането на резултатите, до които е достигнал всеки от класовете и ще докаже ефективността от приложените методически идеи за подобряване на обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

**Посттестът** е проведен в началото на месец май 2018 г. с ученици от контролната (24 ученици) и експерименталната група (24 ученици). Той е продължение на поредицата от проведени диагностични процедури за установяване на ефективността от обучението, вследствие от приложените методически идеи.

Подготвителният етап от провеждането на теста е свързан с установяването на неговите качества и анализ на тестовите задачи. Той включва проверка и оценка на отговорите, изчисляване на общ тестов бал, извеждане на силна и слаба група. Следва определяне на трудността на всяка задача, дискриминативната ѝ сила и анализ на дистракторите.

**Апробацията на теста** е проведена с три ученически класа на столичното училище (56. СУ „Проф. К. Иречек“) и включва 68 ученици. От тях 28 са момчета и 40 са момичета на възраст 9, 10 и 11 години. Съгласно политиката на Министерството на образованието и науката за интеграция в образователния сектор (Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020), 2015: 5) и осигуряване на подкрепа на личността (пак там: 13), в масовите паралелки се обучават ученици от различен етнически произход (роми, турци, евреи и др.). В настоящото проучване има представители от български, но и от ромски, турски, сирийски и африкански произход.

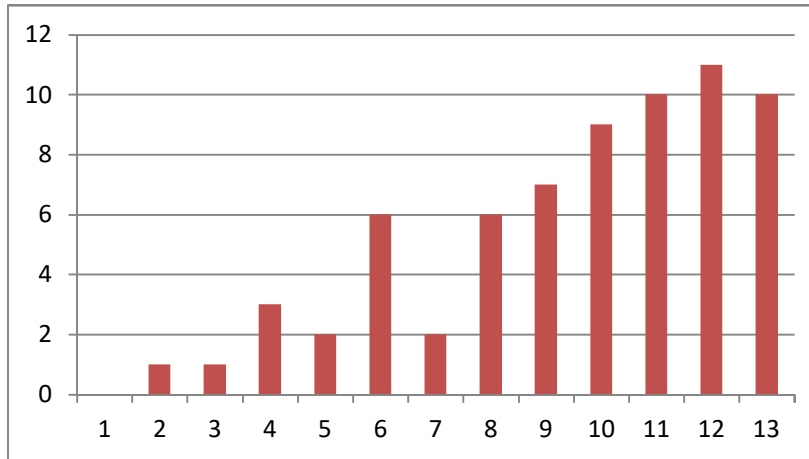
Посттестът е съставен по подобие на този от предходната година, притежава еднаква тежест на задачите и обхваща следните дялове на езика – фонетика, граматика (морфология, синтаксис), лексикология. Съдържа 10 езикови и литературни задачи – 4 със структуриран отговор (а, б или в), 5 с възможност за конструиране на отговор и 1 задача за свързване. Всеки въпрос отговаря на конкретен показател за формирана езикова и литературна компетентност в четвърти клас.

Въпрос № 8 се отнася до дял Фонетика, въпрос № 9 до дял Граматика (Морфемен състав на думата) и № 3, 4, 5 и 6 (Части на речта), въпрос № 1, 2 и 7 (Синтаксис) въпрос № 10 (А) и (Б) до дял Лексикология.

Първоначалната обработка на информацията установи **ниво на трудност на всяка една от задачите** от 45%–75% (при норма  $P=20 - 80\%$ ) и **дискриминативна сила** от 0,50 до 0,90 (при норма  $D>от 0,40$ ) (Стоянова, Ф., 1996: 182– 87).

Задачите, включени в теста, са добре формулирани. **Не се забелязват неработещи дистрактори**. Средната стойност на получения общ тестов бал е 9,04 точки при възможни 13 точки и стандартно отклонение (3,015).

От направеното **честотно разпределение** на общия тестов бал (вж. диаграма 1) спрямо броя вярно решени задачи ясно личи, че по-голям брой от учениците са получили по-високи резултати. Ниските стойности са прецедент, обхващат много малък брой ученици и бихме могли да твърдим, че равнището на формираност на езиковите и литературните компетентности у учениците е във висока степен.



Диаграма 1. Честотно разпределение на общия тестов бал

На основата на общия брой вярно решени задачи в посттеста е определен Общ бал на учениците, т.е. степента, в която ученикът се е справил с поставените задачи в теста. Общият тестов бал включва броя на правилните отговори по всички тестови задачи (по: Бижков, Г., В. Краевски, 1999: 342).

**Корелационна връзка** се забелязва между всеки един от посочените въпроси, което потвърждава връзката и зависимостта между всеки един дял на езика с останалите. Най-силна корелация (от 0,411\*\* до 0,534\*\*) има между въпросите, които са в дял Граматика – Части на речта с тези от дял Граматика – Синтаксис и между дял Граматика – Части на речта с тези от дял Лексикология (0,447\*\*). Друга зависимост има между въпросите в дял Граматика – Части на речта и тези в дял Фонетика (0,507\*\*).

Интересна корелационна връзка (от 0,394\*\* до 0,589\*\*) има между Класа и отговорите на въпросите в дял Граматика – Части на речта и Синтаксис, както и с Общия тестов бал на изследваните лица (0,492\*\*). Това означава, че пропуските, които имат учениците в учебното съдържание по предмета, се отразяват пряко върху тяхната училищна успеваемост и върху резултатите им от обучението.

Не се забелязва връзка между отговорите на въпросите и пола и възрастта на реципиентите, което е показател за доброто измерване на реалните възможности на учениците по предмета български език и литература.

Значима корелация (от 0,460\*\* до 0,705\*\*) има между всеки един от въпросите и Общия тестов бал на изследваните лица, което доказва, че знанието във всеки един дял от езика е определящо за крайния резултат и за училищната успеваемост на четвъртокласниците.

Изследван е коефициентът на надеждност на вътрешната съгласуваност на айтемите в посттеста чрез анализ на надеждността (Reliability Analysis). Получената стойност по Алфа на Кронбах (Cronbach's Alpha) е 0,672 при 10-те тестови задачи. Това говори за много добра съдържателна консистентност на айтемите (Cronbach, L., 1988: 63–70).

Резултатите от първоначалната обработка на данните показват, че посттестът притежава добра вътрешна връзка между задачите и може да послужи за измерване на езиковите и литературните компетентности на учениците от четвърти клас.

**Фонетичните знания**, според настоящия посттест, са усвоени при 80% (54) от изследваните лица, за разлика от миналогодишния претест, при който те са 75,25% (303).

**Граматичните знания** са представени от дял Морфология (Морфемен състав на думата – 60% (41) и Части на речта – 87,79% (60)) и Синтаксис – 60,33% (41). Данните, получени от миналогодишното измерване на същите величини, са следователно – знания в дял Морфология (Морфемен състав на думата – 66,15% (266) и Части на речта – 82,90% (333) и Синтаксис 75,80% (305). Може да отчетем повишаване на резултатите в усвоените знания от учениците при морфемния състав на думата и намаляване на успеваемостта им по отношение на частите на речта и синтаксиса.

**Лексикалните знания** са формирани в 93,30% (63) от учениците. Процентът е по-висок спрямо данните от миналата година, които са 77% (310). И отново се потвърждава, че този дял на езика (Лексикология) е усвоен в най-висока степен от четвъртокласниците, вероятно поради изпреварващото развитие на устната пред писмената реч.

Средната стойност от измерването на всички дялове на езика, взети заедно, от първия тест (претест) е 75,46% (303), а от посттеста е 75,35% (51). Това означава, че усвоените знания от учениците по предмета са формирани във висока степен.

**Формирането на литературните компетентности** и по-конкретно доколко е усвоено **четенето с разбиране на художествен текст** от учениците, бихме могли да измерим чрез поставените задачи – „Съставете три въпросителни изречения към текста“, „Кое е личното местоимение в предпоследното изречение от текста?“, „Открийте три прилагателни имена от текста и ги степенувайте“. По-високи стойности и верни отговори са дали представителите от експерименталната група, което потвърждава повишаването на успеваемостта на учениците и бихме могли да твърдим, че това е следствие от приложените методически идеи и от допълнените нови стъпки в отделните части на урока. По този начин учениците усвояват умения за по-лесна ориентация в ново художествено произведение, прилагайки различни техники на работа, използвани по време на проведения експеримент.

Съставянето на въпросителни изречения към текста, който са прочели учениците, непосредствено преди изпълнението на поставените задачи (вж. таблица 1), е изпълнено в 86,96% (20) от представителите на експерименталната група и в 65,22% (15) от тези на контролната група.

Таблица 1. Брой отговорили ученици на поставената задача „Съставете три въпросителни изречения към текста“

**Въпрос 7 \* Клас Crosstabulation**

		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 7	Вярно	15	20
	Невярно	7	2
	Частичен отговор	1	1
	Общо	23	23

Откриването и определянето на употребеното лично местоимение в предпоследното изречение от текста (вж. таблица 2) е изпълнено в 86,96% (20) от представителите на контролната група и в 91,30% (21) от тези на експерименталната група.

Откриването и степенуването на три прилагателни имена от текста (вж. таблица 3), е изпълнено в 78,26% (18) от представителите на експерименталната група и в 60,87% (14) от тези на контролната група.

Получените значително по-високи стойности в резултатите на представителите от експерименталната група по отношение на формираните им умения за четене с разбиране на художествен текст след проведения експеримент е доказателство за повлияването на методическите идеи върху литературните компетентности на учениците в по-висока степен.



Таблица 2. Брой отговорили ученици на поставената задача  
„Кое е личното местоимение в предпоследното изречение от текста?“

**Въпрос 6 \* Клас Crosstabulation**

		Клас	
		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 6	Вярно	20	21
	Невярно	3	2
	Общо	23	23

Таблица 3. Брой отговорили ученици на поставената задача  
„Открийте три прилагателни имена от текста и ги степенувайте“

**Въпрос 3 \* Клас Crosstabulation**

		Клас	
		Контролна група	Експериментална група
Въпрос 3	Вярно	14	18
	Невярно	4	2
	Частичен отговор	5	3
	Общо	23	23

От направения анализ на тестовите задачи в посттеста, който доказва тяхната връзка и зависимост помежду им, и от съпоставянето на получените данни с тези от предходната година по дялове на езика се установява **устойчивостта на измерването** на търсените величини с помощта на дидактически тест.

За да проверим и отчетем доколко са се повишили или понижали езиковите знания на учениците от контролната и експерименталната група, е необходимо да вземем предвид данните, които са получили класовете при първоначалното измерване от април 2017 г. (претест) и последващото измерване от май 2018 г. (посттест) след прилагането на методическите идеи в работата на учениците от експерименталната група (вж. таблица 4).

Таблица 4. Съпоставяне на резултатите от провеждането на двата езикови теста с ученици от контролната и от експерименталната група

Претест 2017 г.						
	Фонетика	Морф. съст. на думата	Части на речта	Синтаксис	Лексикология	
Контролна група	72%	57,67%	86%	74%	88%	
Експериментална група	72%	60%	88%	80%	88%	
Посттест 2018 г.						
	Фонетика	Морф. съст. на думата	Части на речта	Синтаксис	Лексикология	
Контролна група	95,65%	78,26%	69,56%	72,46%	100%	
Експериментална група	86,96%	82,61%	76,08%	60,87%	100%	

Данните от първоначалното измерване на езиковите знания на учениците от контролната и експерименталната група чрез тест през 2017 г. (претест), показват равни стойности в дял Фонетика 72% (36) и дял Лексикология 88% (36). По-високи стойности, но с незначителна разлика, в рамките на 2,33%, 2,00% и 6 % има между различните части от дял Граматика на учениците от експерименталната група.

Посттестът от 2018 г. установи отново равни стойности на учениците в дял Лексикология 100% (46). По-висока стойност с 8,69% в дял Фонетика и с 11,59% в дял Синтаксис за представителите от контролната група. И повишаване на резултатите с 4,35% и 6,52% в дял Морфология – Морфемен състав на думата и Части на речта за учениците от експерименталната група.

От обработката на количествената информация и качествения анализ на стойностите, получени чрез тестово измерване на езиковите знания на учениците, се установи устойчивост на резултатите в контролната и експерименталната група по посока на формираност на техните езикови компетентности.

Използван като подкрепящ метод е проучването на училищната документация. Средният успех по учебния предмет български език и литература на учениците от контролната група е много добър (5,21), а на тези от

експерименталната група е много добър (5,38). Средните оценки по български език и литература – ЗИП (по време на които часове са приложени методическите идеи) са съответно много добър (5,33) за представителите от контролната група и много добър (5,46) за тези от експерименталната група. Получената разлика във финалното оценяване на двете групи лица е съответно 0,17 единици по български език и литература и 0,13 единици по български език и литература – ЗИП. И при двата учебни предмета се констатира постигнати по-високи резултати от обучението в експерименталната група. Това означава, че предложените и приложените методически идеи подпомагат и улесняват формирането на езиковите, а оттам и на литературните компетентности у учениците и оказват позитивно влияние върху тяхната училищна успеваемост.

Поради факта, че изследваната група лица е от четвърти клас, бяха взети предвид и резултатите, които са получили учениците от **национално-то външно оценяване** по български език и литература като независим източник на оценка. Изпитването е съобразено с изучаваното учебно съдържание по предмета. Контролната група е със среден резултат много добър (5,47), а експерименталната група – с отличен (5,60). Получената разлика е от 0,13 единици в полза на учениците от експерименталната група.

Появява се въпросът дали тази разлика в резултатите на двете изследвани групи лица е статистически значима. След използването на последващ метод за изследване на двете групи лица чрез тест, съдържащ езикови и литературни задачи, се установи, че по-високи са резултатите на учениците от експерименталната група, когато става въпрос за отговорите на въпросите, които изискват прилагане на уменията им за четене с разбиране на художествен текст.

Ако вземем предвид коефициента за вероятност  $P$  (Съйкова, И., С. Тодорова, 1994: 105) за настъпване на събитието  $A$ , изразено чрез броя на благоприятните изходи ( $m$ ) спрямо броя на възможните ( $n$ ), то по-високата стойност, която се доближава до единица, е тази на експерименталната група спрямо резултатите на контролната група. Вероятността да се повторят по-високите резултати е по-голяма за представителите от експерименталната група.

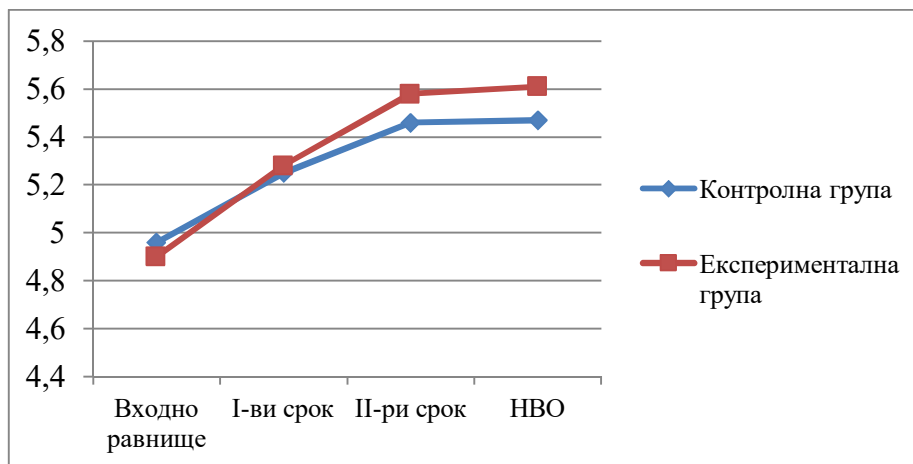
Критериите, на основата на които е направен сравнителният анализ от резултатите на експерименталната и на контролната група, са равнище на формираност на езиковите компетентности на учениците в различните дялове на езика (фонетика, морфология, синтаксис, лексикология) и уменията на учениците да четат, разбират и отговарят на задачи след прочетено художествено произведение, т.е. техните литературни компетентности.

Регулярното измерване на езиковите компетентности на учениците чрез тест показва устойчивост на получените резултати в двете изследвани групи. Направеният паралел с литературните компетентности на учениците потвърждава повишаването на успеваемостта им в експерименталната гру-

па. Бихме могли да твърдим, че това е следствие от приложените методически идеи в класа през втория учебен срок.

В подкрепа на това твърдение е използвано проучването на училищната документация. Взети са предвид средният успех на учениците от двата класа и резултатите им от националното външно оценяване като независим източник на оценка.

Всички използвани диагностични процедури потвърждават връзката и зависимостта при усвояването на езиковите и литературните знания на учениците, както и повишаването на училищната успеваемост от представителите на експерименталната група (вж. диаграма 2).



Диаграма 2. Сравнителен анализ на резултатите на учениците в контролната и експерименталната група

### Заклучение

Представените **методически идеи за улесняване на процеса на формиране на умения за четене с разбиране на художествен текст са взаимосвързани и взаимообусловени помежду си**. Всяка от тях е разделена на модули, които формират определени умения и компетентности у учениците. Те са съобразени с психофизиологическото развитие на представителите от началния етап на основната степен на образование. Изведени са методически идеи за стимулиране на четенето с разбиране при постигане на поставените в модулите дидактически цели.

**Разработването на цялостна методика на работа, съдържаща система от четири взаимосвързани и взаимно обусловени методически идеи, улеснява формирането на литературни компетентности у учениците.** Тя е

насочена към обогатяване на цялостния подход на работа на учителя и учениците в урока по литература.

Посредством използването на **класически експеримент** са изведени препоръки за практиката чрез проследяване на различни аспекти от изследваната проблематика в дългосрочен план и чрез сравнителен анализ на получените количествени и качествени данни от направените проучвания.

Емпирично е доказана устойчивостта на резултатите в контролната и експерименталната група по посока на формираността на езиковите компетентности на учениците в началния етап на основната степен на образование, а впоследствие и на литературните компетентности, които са неизменно свързани едни с други.

Очертани са пътищата за **постигане на съвременните ключови компетентности**, заложи в новите учебни програми по български език и литература в началния етап на основната степен на образование.

## ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г., В. Краевски (1999) *Методология и методи на педагогическите изследвания*. София-Москва: Аскони-Издат, УИ „Св. Климент Охридски“. [Bijkov, G., Kraevski, V. Metodologia i metodi na pedagogicheskite izsledvania. Sofia-Moskva: Askoni-Izdat, UI „Sv. Kliment Ohridski“, 1999.]
- Иванова, Н. Формиране на начална езикова компетентност в 1.–4. клас – очаквани резултати и предизвикателства. – *Начално училище*, 2006, 4, 6–23. [Ivanova, N. Formirane na nachalna ezikova kompetentnost v 1.–4. klas – ochakvani rezultati i predizvikatelstva. – *Nachalno uchilishte*, 2006, 4, 6–23.]
- Иванова, Н. (2014) *Обучението по български език и литература в началния етап на основна образователна степен*. София: Рива [Ivanova, N. Obuchenieto po bylgarski ezik i literatura v nachalnia etap na osnovnata obrazovatelna stepen. Sofia: Riva, 2014.]
- Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс (Сборник в чест на 70-годишнината на проф. Кирил Димчев). София: Булвест 2000, 2005. [Komunikativnata kompetentnost v syvremennia nauchen diskurs (Sbornik v chest na 70-godishnina na prof. Kiril Dimchev). Sofia: Bulvest 2000, 2005.]
- Милков, Д. (1996) *Информатика и математически методи в педагогиката*. София: УИ „Св. Климент Охридски“. [Milkov, D. Informatika i matematicheski metodi v pedagogikata. Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“, 1996.]
- Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. – Обн. ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г. Издадена от министъра на образованието и науката. Приложение №1 (български език и литература). <https://www.mon.bg/bg/59> (дата на посещение: 10.11.2019 г.) [Naredba № 5 ot 30.11.2015 g. za obshtoobrazovatelната podgotovka. Obn.- DV, br. 95 ot 08.12.2015 g., v sila ot 08.12.2015 g. Izdadena ot ministryra na obrazovaniето i naukata. Prilojenie №1 (bylgarski ezik i literatura). ). <https://www.mon.bg/bg/59> (data na poseshlenie: 10.11.2019 g.)]

- Стоянова, Ф. (1996) Тестология за учители. София: Атика. [Stoianova, F. Testologia za uchiteli. Sofia: Atika, 1996.]
- Стратегия за образователна интеграция на деца и ученици от етническите малцинства (2015–2020), Министерство на образованието и науката, 2015: 5–13. URL: <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143> (дата на посещение: 30.01.2018 г.) [Strategia za obrazovatelna integracia na deca i uchenici ot etnicheskite malcinstva (2015-2020), Ministerstvo na obrazovanieto i naukata, 2015: 5–13. URL: <https://www.mon.bg/?go=page&pageId=74&subpageId=143> (data na poseshenie: 30.01.2018 g.)]
- Съйкова, И., С. Тодорова (1994) Статистическото изследване (постановка, методи, оценка на резултатите). София: ИК „Люрен“. [Syikova, I., Todorova S. Statisticheskoto izsledvane (postanovka, metodi, ocenka na rezultatite0. Sofia: IK „Luren“, 1994.]
- Танкова, Р. (2017) Учебно помагало по български език и литература за 4. клас. София: Издателство Просвета. [Tankova, R. Uchebno pomagalo po bylgarski ezik i literatura za 4. klas. Sofia: Izdatelstvo Prosveta, 2017.]
- Танкова, Р., Л. Стефанова (2013) Тетрадка по български език и литература № 3 за трети клас. София: Просвета. [Tankova, R., Stefanova, L. Tetradka po bylgarski ezik i literatura № 3 za tretii klas. Sofia: Prosveta, 2013.]
- Танкова, Р., К. Чернева, В. Иванова (2013) Български език за трети клас. София: Просвета. [Takova, R., Cherneva, K., Ivanova, W. Bylgarski ezik za tretii klas. Sofia: Prosveta, 2013.]
- Harvey, St., A. Goudvis Strategies that work, Teaching Comprehension for Understanding and Engagement, Second edition / Stephanie Harvey and Anne Goudvis // 2007.

ГОДИШНИК НА СОФИЙСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ „СВ. КЛИМЕНТ ОХРИДСКИ“

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

Книга Педагогика

Том 113

ANNUAL OF SOFIA UNIVERSITY “ST. KLIMENT OHRIDSKI”

FACULTY OF EDUCATION

Education

Volume 113

---

## ТЕОРЕТИЧЕН АНАЛИЗ НА ВЪЗМОЖНОСТИТЕ НА „CASE STUDY“ ЗА ИЗСЛЕДВАНЕ НА СЛОЖНИ СОЦИАЛНИ ЯВЛЕНИЯ

МАРИЯ ПЕТКОВА\*

**Резюме.** Настоящата студия представя само част от един научно-теоретичен анализ на практико-приложните възможности на метода „case study“, като разкрива холистичния му потенциал. Целта ѝ е чрез систематизиране и анализ на същността, спецификите и методологическите предпоставки на метода „изследване на случай“ да се очертаят предимствата и ограниченията му да изследва сложни социални явления. Теоретичният анализ е изграден чрез методите абстрахиране, анализ и синтез. На основата му се достигна до извода, че изследването на случай като метод за изследване има потенциал да бъде изведен извън рамките на частния случай и да осъществи анализ от по-висок клас, какъвто се изисква при изследването на сложно социално явление.

**Ключови думи:** изследване на случай, социално явление

## THEORETICAL ANALYSIS OF THE CASE STUDY'S POTENTIAL TO RESEARCH COMPLEX SOCIAL PHENOMENA

Mariya Petkova

**Abstract.** This study presents only a part of a scientific-theoretical analysis of the practical-applied possibilities of the „case study“ method, revealing its holistic potential. Its purpose is to systematize and analyze the nature, specifics, and methodological

---

\* m.petkova@fp.uni-sofia.bg

prerequisites of the method „case study“ to outline the advantages and limitations of its study of complex social phenomena. The theoretical analysis is built through the methods of abstraction, analysis, and synthesis. Based on the analysis, it was concluded that case study as a research method has the potential to be taken beyond the particular case and to perform a higher-class analysis, as required in the study of complex social phenomena.

**Key words:** case study, social phenomena

Още в началото следва да отбележим, че термините „изследване на случай“ и „case study“ са тъждествени и ще бъдат използвани като синоними (каквито всъщност са) в текста. Макар „изследване на единичен случай“ да е българският превод за „case study“, то английският термин е също толкова популярен и познат в научните среди, което позволява употребата им като взаимнозаменяеми.

Изследването на случай като метод за изследване често се асоциира с проучване на конкретна група от хора, организация или общност. Нерядко възможностите на метода се свеждат до изследване на критични или т.нар. девиантни/делинквентни случаи. В допълнение към това неговото приложение в сферата на педагогическите изследвания е силно ограничено, макар да съществуват препоръки за употребата му на чисто теоретично ниво. За да сме коректни до край, ще подчертаем, че тук не става въпрос за тенденциозно пренебрегване на конкретния метод, а по-скоро за цялостно отношение към качествените методи у нас. Причините за това са много, но не са предмет на дискусия в настоящата студия. На този етап ще отбележим само някои от най-познатите ограничения на качествените изследвания – организирането и осъществяването на качествено изследване по принцип отнема доста повече време и ресурси в сравнение с количествените, изисква специфична подготовка на изследователя и не на последно място – среща доста повече трудности при набирането на лица за изследването.

От друга страна обаче, те (качествените изследвания) предоставят на изследователя една различна перспектива за изследваната социална реалност, като съвместяват отделните ѝ елементи, анализират ги поотделно и като цяло; субективното в данните вече не е недостатък, а напротив – крайна цел, носеща в себе си личната и автентична истина за реалността. Именно това е и една от причините да анализираме възможностите на „case study“ да изследва сложни социални явления. Самата същност на метода позволява, дори загатва тази негова възможност. В следващите редове ще разгледаме дефинициите за „изследване на случай“, върху основата на които ще изградим анализа си.



## Основни понятия

### *Същност и дефиниции за „изследване на случай“*

Една от най-пълните дефиниции на метода принадлежи на група американски автори, според които изследване на единичен случай би следвало да се разбира като „изследователски подход, който се използва за генериране на *задълбочено и многостранно разбиране на сложен проблем в естествената му среда*“ (Crowe, et al., 2011: 2). Прави впечатление, че авторите разглеждат „изследването на случай“ като изследователски подход.

Нерядко в научната литература „case study“ се разглежда като подход, стратегия, дизайн, метод. Причината за това се крие в същността му. Изследването на единичен случай е сложен „сбор на данни, анализ и интерпретация на информация“, както го определя Ив. Иванов (Иванов, 2006: 300). Nisbet и Watt дефинират изследването на единичен случай като *изследване на специфичен пример, предназначен да илюстрира по-общ принцип* (Cohen, Manion, & Morrison, 2011: 289). Според Stake (1995) това е *проучване на особеното*<sup>1</sup>. G. Thomas пък разглежда изследването на единичен случай като „*анализ на системи, които се проучват изчерпателно* чрез един или няколко метода“ (Thomas, 2011: 513). Creswell пък го определя като „*метод, който изследва истинска, съвременна, ограничена система (случай) или множество ограничени системи (случаи)* във времето чрез детайлно, задълбочено събиране на данни от множество източници на информация“ (Creswell, 2013: 45).

J. Gerring също разглежда „case study“ като метод за „*интензивно изследване на отделен случай или малък брой случаи, който използва данни от наблюдения, за да хвърли светлина върху по-голям брой случаи*“ (Gerring, 2017: 28). Интерес представлява мнението на автора, че методът е подходящ за изследване само на малък брой случаи, тъй като в същността си то е изключително фокусирано – т.е. отделя се сериозно количество време за изследване, анализиране и впоследствие представяне на избрания случай, за да може той да служи като доказателство и/или аргумент. Според автора можем да говорим за „case study“ само и единствено, когато може на основата на изследването да се достигне до генерализация (пак там: 30).

Yin също определя изследването на единичен случай като „метод за емпирично изследване, при който се *изследва определено съществуващо явление в естествения му контекст* чрез използване на множество

---

<sup>1</sup> Stake използва думата „particular“, което от английски език се превежда като особено, подробно, детайлно, индивидуално и др.

източници на доказателство“ (Yin R. K., 2002: 13). Същият автор по-късно допълва тази дефиниция, като отбелязва, че изследването на единичен случай би могло да се разглежда и като цялостна стратегия за научно изследване (Yin R., 2009: 14). С. Съйкова, А. Атанасов и Ем. Ченгелова споделят сходно мнение и определят изследването на случаи като широко прилагана качествена стратегия за изследване на процеси, дейности или събития (Съйкова, Атанасов, Ченгелова, 2014: 188). Авторите допълват, че при този тип изследване се цели *изчерпателно изследване на обекта във всичките му аспекти и проявления, което го прави изключително подходящо при изследване на процеси, дейности и/или събития.*

#### *Терминологично уточнение*

От посочените дотук определения ясно личи, че в научната литература съществува известно разминаване в мненията относно същността на „case study“. Разглеждаме „изследването на единичен случай“ като метод, като стратегия, като система за анализ и/или подход. За да обобщим, ще цитираме мнението на Бижков и Краевски: „Друга съществена особеност, която трябва да се има предвид, се състои в това, че изследването на отделен случай представлява едновременно както подход, така и конкретен метод, като и в двата случая към подхода (метода) се интегрират различни методи, имащи в случая по-частен характер“ (Бижков, Краевски, 2005: 297). Изискването за еднозначност при интерпретацията на понятието налага да обърнем внимание на това разминаване в няколко изречения.

Причината за това се крие в терминологичните различия при означаването на основни понятия в науката. При внимателен преглед на съществуващата литература ще забележим, че дори за основни понятия като „метод“ и „подход“ съществува огромно разнообразие от мнения и становища. Така например определенията за „метод“ са толкова много и различни, че съществуват отделни класификации за определенията според смисъла, който се влага в тях. Понятието „метод“ веднъж се използва като начин, способ, друг път като форма, цялостна стратегия или система от взаимосвързани похвати (Господинов, 1998: 99–100). Понятието „подход“ най-общо означава „свкупност от начини и средства за пристъпване към определен проблем или човек“ (Радева, 2012: 456). Разбиран по този начин, подходът е изключително близък до разбирането за метода като система от взаимосвързани похвати и може би това е и една от основните причини за различните определения за „изследване на единичен случай“. Ив. Иванов разглежда подхода като „*светогледна система*“ (Иванов, 2006: 46). Това предполага включването на цялостна перспектива, основаваща се на определни ценности, идеи и допускания; определение близко до т.нар. изследователски парадигми. „Case study“ не би могъл да се разбира като перспектива, а и не трябва, но би следвало да се разбира като свкупност от

специфични похвати и средства. Как обаче ще наречем тази специфична подредба – похват или метод, е предмет на друга дискусия. В настоящата судия ще приемем, че и двете становища са допустими, но ще използваме „метод“ при дефинирането на „изследване на случай“.

Независимо от гледната точка, която ще приемем, и начина, по който ще дефинираме „изследването на единичен слуай“, то впечатление прави, че при всяко от определенията се подчертава целенасоченият и систематичен характер на „case study“. Голяма част от тях (дефинициите) залагат в определенията си и единиците за анализ, с които може да се борави при изследване на случаи или казано по друг начин – задават параметрите на т.нар. случай, който е от ключово значение в контекста на този анализ.

### ***Същност и дефиниции за „случай“***

В научната литература мненията по този въпрос условно се разделят на две групи. Първата група автори разглеждат понятието „случай“ като единица за анализ, както вече споменахме. D. Hancock и V. Algozzine отбелязват, че „случай“ може да бъде всеки индивид, събитие, ситуация, програма и/или дейност (Hancock & Algozzine, 2017: 15). Те подчертават, че всеки случай се изследва в неговия естествен контекст и притежава специфични пространствени и времеви характеристики. Подобно разбиране на термина води до известно объркване и затруднява дефинирането му, тъй като предложените от D. Hancock и V. Algozzine условни категории „случаи“ са сходни със съществуващи класификации на видовете изследване на единичен случай според обекта на изследване, за което ще говорим малко по-късно.

Другото водещо становище по въпроса разглежда „случая“ в по-широк смисъл. Ако изходим от определението на понятието в Български тълковен речник, „случай“ е „нещо, което се е случило; факт, явление“ (Радева, 2012: 597) В този смисъл изследването на случай най-общо би следвало да се разглежда като изследване на дадено явление или събитие. Според Miles, Huberman и Saldana „case“ е „явление от някакъв вид, възникващо в ограничен контекст“ (Miles, Huberman, Saldaña, 2014: 28). John Gerring разширява разбиранията за „случай“ и го определя като „времево и пространствено ограничено явление с теоретична значимост“ (Gerring, 2017: 26). Според Golby емпиричното изследване на случай има широк обхват и няма очевидни ограничения (Golby, 1994). Yin също разглежда „случая“ като „явление в неговия естествен контекст“ (Yin R. K., 2002). Той акцентира върху връзката между явление и контекст като основополагаща за метода. Пак според Yin при изследването на единичен случай границата между явлението и контекста не е ясна, трудно може да бъдат отделени. Авторът застъпва тази идея при дефинирането на метода.

## **Същност и особености на „социалното явление“**

Прави впечатление, че неколккратно споменаваме понятието „явление“ – контекстуално, пространствено и времево ограничено явление. Основен въпрос в настоящата студия е дали това явление може да „заеме“ по-широки граници, т.е. да го изведем на по-високо ниво и от индивидуално обект на изследването на случай да бъде социалното явление. Според Ст. Михайлов социалното явление е „всяка проява – обективна или субективна – на социалното на всички равнища на обществената организация и във всички сфери на обществения живот“ (Михайлов, 1997: 562). Пак там авторът обяснява, че обхватът на общественото явление е пределно широк – то може да бъде еднократно събитие с индивидуално значение, но може да бъде и продължителен процес, засягащ хиляди или милиони хора. Социалното явление се характеризира винаги с пространствени и времеви параметри. Основна характеристика на всяко социално явление е, че носи качествена определеност, която произлиза от спецификата на сферата, чиято проява е, т.е. социалното явление също е контекстуално ограничено, макар и в един доста по-широк контекст. Именно оттук произтича и сложният, хетерогенен характер на социалното явление – сферите и областите на обществения живот са в непрекъснато взаимодействие и взаимно си влияят. Казано по друг начин, социалното явление се заражда в определена социална сфера, но в себе си носи елементи от всички останали области на обществения живот. Така то (социалното явление) лесно може да бъде обективно регистрирано, но подлежи единствено на субективна интерпретация поради многостранното значение, което има. Според Ст. Михайлов социалното явление съвпада със съдържанието на социалния факт, тъй като само по себе си явлението представлява материалните елементи на факта (пак там: 521). Особен интерес за нас представлява мнението на автора, че социалният факт (и в частност социалното явление) не съществува независимо от метода, с който е открит, т.е. фактът/явлението става социален едва когато се отнесе към дадена система от познание и се интегрира в знанията на епохата. Затова тези понятия имат относителен характер – отразяват явления и процеси с различна степен на сложност.

За да обобщим всичко казано дотук, ще изведем три основни характеристики на всяко сложно социално явление в смисъла, в който ще го разглеждаме: 1) социалното явление отразява постоянни и устойчиви събития или процеси, които имат фундаментално значение и повдигат нови въпроси на епистемологично ниво; 2) социалното явление е независимо от индивида, т.е. то принадлежи на обществото и отделни негови функции и елементи, а не на самите членове и групи, макар да е своеобразно следствие от човешка дейност; 3) то не подлежи на обективен анализ и интерпретация,

тъй като произтича от редица обществени процеси, имащи различно значение и влияние върху него, като всеки от аспектите му е обект на анализ от различни науки. Сложните социални явления са комплексен израз на множество социални процеси и факти. Изследването и анализирането на всеки един от аспектите на сложното социално явление изисква определени нива на експертиза в различни обществени науки, което допълнително затруднява процеса.

Изследването на сложните социални явления е особено трудно начинание. Тъй като е невъзможно да се създадат условия и процедури, които да изследват социалните явления изолирано като „идеален обект“, то по необходимост емпиричното им изследване се случва „на терен“ в естествената им среда. За да се повиши качеството на тези изследвания, се налага постоянно да се търсят нови по-ефективни и по-точни методи. Както вече споменахме, от теоретична гледна точка „case study“ може да изследва явления от различен тип, което съвсем логично създава предпоставки да проверим доколко спецификите му съответстват с изискванията за изследване на сложно социално явление.

### **Изследователски потенциал на „case study“ и методологически особености**

#### ***Обхват на познавателен потенциал на метода „case study“***

В научната литература е широко разпространено схващането, че изследването на случай като метод има ограничени функции и може да постигне само определени цели. Според Wallaense чрез този метод може да се постигнат следните цели (Shen, 2009: 22):

- решаване на конкретен проблем;
- прилагане на теории на практика;
- генериране на хипотези;
- осигуряване на примери.

Интерес представлява мнението на Г. Бижков и В. Краевски, които се позовават на група немски автори, споделяйки тезата, че изследването на единичен случай се прилага само и единствено, когато се цели проверка на хипотеза, която до този момент е пренебрегвана, или за генериране на хипотези и теории в рамките на дадено изследване (Бижков, Краевски, 2005: 296–297).

Св. Съйкова, Ат. Атанасов и Ем. Ченгелова считат, че познавателната цел на изследването на случаи е само описанието. Авторите подчертават, че този тип изследвания са особено подходящи при изследване на нововъзникнали събития, такива, които до този момент не са били познати и тяхната структура, механизми на действие, тенденции на развитие и роля в

социалния живот не са достатъчно ясни. Според тях познавателните възможности на „case study“ варират от описание на отделни случаи до селективно изследване на типични случаи и експерименталната изолация на избрани социални фактори в дадена действителност. Изследването на случаи в този контекст се разглежда като подробен и детайлен „портрет“ на отделно социално явление (Съйкова, Атанасов, Ченгелова, 2014: 23–24). Следва да отбележим, че същите автори подчертават, че чрез метода може да се откриват корелационни, но не и каузални връзки (пак там: 30). Според Yin изследването на единичен случай има следните функции – обяснителна, описателна, илюстративна и информативна (Yin R., 2009: 52):

На пръв поглед цитираните автори задават ограничени възможности на метода, но ако анализираме мненията, ще забележим, че те са различни по своята същност – докато един автор „придава“ само описателни функции на метода, то друг счита, че изследването на случай може да проследи корелационни връзки между отделни елементи, аспекти на дадено събитие и явление. Впечатление прави, че част от авторите твърдят, че „case study“ не може да генерира хипотеза, докато други препоръчват прилагането му именно за това. Тези и други примери, които ще разгледаме по-долу, някак навеждат на мисълта, че методът не е достатъчно познат и неговите възможности не са добре изследвани. Все пак този макар и кратък теоретичен очерк подсказва, че методът може да постигне задълбочен и многопланов анализ на основните характеристики и параметри на сложното социално явление.

В контекста на настоящия анализ интерес представлява в каква степен „case study“ може да отговори на научните изисквания за проучване на сложно социално явление. Същността на метода позволява явленията да се изследват в собствения им специфичен контекст, а изводите да бъдат генерализирани и пренесени на по-общонаучно ниво. От научна гледна точка интерес представлява възможността на „case study“ да открива и изследва връзките между отделните компоненти на социалното явление. Разгледаните мнения подсказват, че изследването на случай е подходящ метод за откриване на корелационни и ковариационни връзки. Но дали може да установи посоката на каузалните отношения, е предмет на предстояща дискусия, началото на която ще поставим с теоретичния прочит на специфичните характеристики на метода.

## **Специфики и изследователски потенциал на метода да изследва сложни социални явления**

Изследването на единичен случай се отнася към натуралистката изследователска програма и като такъв притежава своите специфики и характеристики, произтичащи именно от това.

Една от първите и най-важните характеристики е **многоаспектността**. Именно тя задължава да се търсят всички страни, аспекти и ракурси на изследвания обект независимо от конкретните изследователски интереси. В рамките на изследване на случаи е немислимо игнорирането на гледна точка, колкото и незначителна да изглежда тя. При този метод се приема, че случаят е сложна и многоаспектна единица за анализ, състояща се от много променливи. Подобно описание изключително силно наподобява самото определение за социално явление. Методът гарантира, че нито един аспект, проблем и/или параметър на обекта няма да остане „научно неосветен“. По този начин се осигурява и високото качество на направените изводи, тъй като именно чрез многоаспектността в хода на изследването и в рамките на анализа често пъти се стига до открития, неподозирани в началото на изследването.

Чрез задълбочено, систематично и продължително наблюдение на явлениято, проучване и анализ на допълнителни данни се постига специфичната за метода **холистичност**, т.е. явлениято се анализира в неговата цялост. Следва да отбележим, че тази характеристика на изследването на случаи е изключително важна за запазването на научния характер на метода от методологична гледна точка. Ако тя не присъства, има опасност от еkleктизъм и некордирираност на научната картина. Както подчертава Петър Иванов, без цялостност и комплексност огромното количество данни, набавени в хода на изследването, ще изглеждат като „неподреден пъзел“ (Иванов, П., 2010а: 50).

Verschuren подчертава, че холизмът при изследването на случаи се изразява не само при анализа на обектите в тяхната цялост, но и чрез възможността да се фокусираме само върху съответния аспект, който ни интересува, и да го анализираме като отделна единица (Verschuren, 2003). Тук може да открием и друга основна характеристика на метода, а именно **дълбочинност** – възможността му да се фокусира върху отделни аспекти на многоаспектни явления и събития. Същността на редица методи за изследване (най-вече количествените) не позволява разглеждането на явленията в тяхната цялост, тъй като не може да „разчленява“ изследваните обекти – те губят част от дълбочината си в процеса на операционализация. Това и една от причините сложните социални явления да не бъдат изследвани в тяхната цялост. Споменаните дотук три основни характери-

ки на „case study“ са основна предпоставка да считаме, че методът може да изследва подобни явления коректно и ефективно.

Изследването на единичен случай ни осигурява уникална информация относно реални хора в реални и автентични ситуации, което позволява по-ясно разбиране на идеите и заключенията на изследването в сравнение с абстрактните теории и принципи (Coe, Waring, Hedges, Arthur, 2017: 289). Динамиката на изследваното явление се анализира в собствения му контекст, без то да губи части от своята същност. При „case study“ изследователят има възможност да изследва социалното явление като абстрактна единица за анализ, като отчита човешкия фактор. Както вече споменахме, социалното явление принадлежи на обществото, но неговите „дейци“ все пак са хората с техните чувства, мнение, емоции и възприятия. Именно чрез този метод е възможно всеки читател да „проникне“ в изследваното явление – нещо, което никога количествен анализ не би могъл да подсигури, тъй като може да изследва явлението само на едно от тези две нива (социално или индивидуално). Именно това дава и онази специфична дълбочина на данните, към която би следвало да се стреми всеки изследовател в областта на социалните науки.

Hitchcock и Hughes отбелязват, че методът е изключително ценен, когато изследователят има малък контрол над ситуацията (Cohen, Manion, Marrison, 2011: 289). Според тях един от отличителните белези на изследването на единичен случай е фактът, че предоставя богато описание на събитията и/или явленията и ги допълва със задълбочен анализ. Изследователят е включен в събитията, за да „улови“ всеки детайл, всяка специфична характеристика на явлението и в последствие мислите, чувствата, мнението и отношението на изследваните лица относно него в реална и неподправена среда. По този начин се достига до т.нар. **експертност на изследователя**. Hancock и Algozzine подчертават, че изследването на случаи включва събиране и анализиране на информация от множество източници като интервю, наблюдение, работа с документи, като изследователят прекарва повече време в средата, която изследва, отколкото при който и да е друг метод (Hancock, Algozzine, 2017: 16). Dyer отбелязва, че комбинацията на обективни и субективни данни позволява на явлението по-скоро „да говори само за себе си“, отколкото да бъде интерпретирано, оценявано и съдено от изследователя (Cohen, Manion, Marrison, 2011: 290). Сложните социални явления изискват задълбочени познания от различни области на науката. При изследването на случаи изследователят по правило се интересува от гледната точка на възможно по-голям брой изследвани лица, в това число и специалисти в различни области. Това ни дава основание да говорим за експертност – в хода на самото изследване изследователят по необходимост се „сблъсква“ с множество перспективи, на основата на които той изгражда анализа си, т.е. той има възможност да се



докосне до онази събирателна точка, където започва и самото социално явление.

Изследването на случаи само по себе си е *логитюдно изследване*, което позволява на изследвателя да проследи промените, които настъпват със и във изследвания обект. Както вече споменахме, социалното явление има своите пространствени и времеви параметри, в рамките на които то се „заражда“. Посредством продължителното и задълбочено наблюдение изследвателят може да оцени и измери както промяната в самото явление, така и факторите, които му влияят. Създава се възможност за изграждане на своеобразен модел на изследваното явление, включващ причините и последствията от всички странични събития, явления и фактори.

За да „улови“ влиянето на всички променливи, изследването на единичен случай се нуждае от повече от един инструмент за събиране на данни и от множество източници на информация. Методът позволява смесването на количествени и качествени данни, за да се постигне по-пълно разбиране на изследваното явление, което е и основното предимство на „case study“. Тук откриваме и една от най-специфичните за метода характеристики, а именно – *гъвкавост* в методологичен план. Г. Бижков и В. Краевски отбелязват: „Важен момент от методологията на изследването на отделния случай е съприкосновението, допирната точка с различни подходи и методи за изследване в социалните науки...“ (Бижков, Краевски, 2005: 297). Авторите подчертават, че възможностите на метода да включва различни инструменти за изследване „обогатява“ както работата по планирането и подготовката на изследването, така и анализа на резултатите.

Когато обаче говорим за приложение на метода за изследване на сложни социални явления, особено внимание следва да обърнем на някои аспекти. Първият, за който ще споменем, а може би и най-важният, е т.нар. *генерализация*. От една страна, нерядко методът е критикуван заради липсата на способност за генерализация. Що се отнася до т.нар. статистическа генерализация, то тези критики имат своите основания, тъй като методът не може да осигури статистически значими данни. При изследването на единичен случай обаче следва да говорим за аналитична генерализация – поставя се акцент върху възможностите на метода да допринесе за разширяването/обогатяването на дадена теория, което да помогне на други изследователи в изучаването на подобни явления. В този смисъл връзката между отделния случай (социалното явление) и теорията е по-скоро логическа, отколкото статистическа, както отбелязва и Yin (Yin R., 2009: 43). Авторът подчертава, че истинската генерализация изисква обяснение, което не се изгражда единствено на базата на типичните или представителните случаи. Изследването на единичен случай не цели да намери само онези повторяеми характеристики на изследваното явление, но и всички негови уникални и специфични характеристики, които биха могли да допринесат за разширяването на теорията при по-висши нива на анализ.

При изследването на сложни социални явления проследяването само на повтаряемите характеристики би могло да ограничи изводите ни, тъй като те носят информация само за структурата, но не и за съдържанието му.

Противоречивият характер на генерализацията при изследването на единичен случай не е единственият парадокс по отношение на този метод. В научната литература е широко разпространено схващането, че изследването на случай е подходящо само за *генериране на хипотеза*. Според редица автори същността на метода не позволява осигуряването на информация от по-висок клас, както и систематичното изследване на голям набор от случаи. От конвенционална гледна точка изследването на единичен случай може да бъде полезно само в един начален етап на изследването, тъй като се нуждае от хипотеза и хипотетико-дедуктивен модел за обяснения на явлението. Според Mattei Dogan и Dominique Pelassy един метод може да обясни валидно конкретно явление само на основата на генерална/обща хипотеза. Според тях всичко останало е неконтролируемо и следователно не е полезно (Flyvbjerg, 2006: 231). Подобна гледна точка намира своите основания в традиционните разбирания. Още в началото обаче споменахме, че изследването на единичен случай не бива да се разглежда формално, тъй като не следва правилата на конвенционалната логика, което всъщност го прави и толкова предпочитан метод. В тази връзка ще приложим два основни аргумента, които подчертават ползата от прилагането на „case study“ за установяване на сложни социални явления.

Първо, изследването на единичен случай е метод, който предоставя задълбочено, контекстуално значимо знание/информация за всеки отделен случай, което позволява дори начинаещ изследовател да се превърне в своеобразен експерт в изследваната тематика. Една от основните характеристики при изследването на случай е *поетапното надграждане на знанието* в процеса на самото изследване, което позволява пълно осмисляне на всеки аспект от изследваното явление. Като част от качествените методи за изследване методът позволява изследвателят да преживее изследваното явление (било то и като страничен наблюдател), с което освен знание той трупа и опит. При редица методи изследвателят остава чужд за изследваното явление (най-вече при количествените), той трупа само теоретични, абстрактни знания. Експертизата, която е натрупал изследвателят в хода на самото изследване, ще му помогне да разграничи отделните аспекти на явлението от съпътстващите го фактори и събития. Изследвателят се „потопя“ в изследваното явление, което го превръща в своеобразен инструмент за разкриване на истината.

Второ, при изследвания в областта на социалните науки съществува само контекстно зависимо знание, което понастоящем изключва *възможността за епистемично теоретично конструиране*. Социалните науки като цяло все още не са успели да изведат една обща, контекстуално и субектно независима теория, на основата на която да може да стъпи което и

да било изследване. Динамиката на социалните явления е толкова непредсказуема, че сама по себе си изключва възможността за обективна интерпретация. В този смисъл основният недостатък за редица методи на изследване се превръща в предимство за изследването на случай, тъй като трансформира субективната информация в достоверна и надеждна чрез типичната за него триангулация.

### ***Триангулация при изследване на случай***

***Триангулацията*** е метод за установяване на валидност в качествените изследвания чрез анализ на множество перспективи. Следва да отбележим, че при изследването на случай именно тя (триангулацията) дава дълбочина и значение на получените данни и това я определя като основна специфика на метода. Съчетаването на качествено различни данни от различни източници, набавени чрез различни изследователски инструменти и тяхното паралелно анализиране извежда на преден план обективната реалност. Най-общо може да бъде дефинирана като „използване на два или повече метода за набиране на данни при проучване на човешкото поведение“ (Cohen, Manion, Marrison, 2011: 195). Според L. Ashley триангулацията е пътят, по който се постига задълбочено разбиране на случая (случаите), потвърждат се неочаквани констатации и най-вече – очертава противоречията (Coe, Waring, Hedges, Arthur, 2017: 116).

Триангулацията по същество е метод за измерване на разстоянието между обекти и изчисляване на разстоянието до определена точка. По аналогия, в социалните науки, триангулацията се използва за определяне и обяснение на човешкото поведение, изучавайки го от различен ъгъл (в случая методи за изследване). Тя лежи в основата на концепцията за валидност при изследвания с множество методи за набиране на данни.

Всеки метод за изследване има своите предимства, но и ограничения, като се добира до определен вид информация. При триангулацията изследователят анализира и сравнява различни видове данни, събрани чрез различни методи. Denzin определя шест вида триангулация, както следва (Cohen, Manion, Marrison, 2011: 196):

- ***Времева триангулация*** – при този вид се взема предвид факторите, които влияят при логнитюдните изследвания.
- ***Пространствена триангулация*** – прилага се, за да се преодолеят ограниченията на изследвания в една държава или субкултура. Основава се на межкултурни сравнения.
- ***Комбинирани нива на триангулация*** – прилага се повече от едно ниво на анализ. Анализът се движи между трите основни аспекта – индивидуален, интерактивен (в смисъла на групов) и колективен (в организация, субкултура или общество).

- **Теоретична триангулация** – анализират се алтернативни или конкуриращи се теории, за да се подкрепи (докаже) дадена гледна точка.
- **Изследователска триангулация** – включват се повече от един изследователи в изследването, за да се наберат данните абсолютно независимо.
- **Методологическа триангулация** – при този вид триангулация се използва или един метод, който да изследва няколко обекта, или различни методи, изследващи един обект.

Допустимо е да се прилагат повече от един вид, стига изследването да го позволява. Триангулацията има и своите ограничения. Критиките се свързват с факта, че в основата си триангулацията лежи на позитивистки възгледи. Разбирането, че едно явление може да бъде измерено повече от веднъж, може да се разглежда като нарушение на принципите за стихийност на явлението, уникалност и специфичност (пак там: 197). Въпреки критиките следва да отбележим, че триангулацията е своеобразна техника за проверка на валидността на данните, която позволява на изследвателя да направи по-достоверни и по-съдържателни изводи. Като имаме предвид факта, че социалното явление се заражда в определено време и определена социална сфера, то комбинирането на пространствената и времевата триангулация е първата стъпка към анализа на същността на самото явление.

На този етап от анализа е очевидно, че „case study“ притежава онези специфични характеристики, които са нужни за изследването на сложно социално явление. Следващата логична стъпка е да сведем анализа на практико-приложно ниво или иначе казано как ще се случи подобно изследване. Изборът на дизайн на изследването е фундаментално за изследването на случай. Както вече споменахме, методът е изключително гъвкав и адаптивен към различни проблеми. Затова в научната литература съществуват множество класификации за видовете изследване на случаи.

### *Дизайн на „case study“*

Yin подчертава, че според обекта на изследване се оформят два основни вида „case study“.

**Холистично изследване на случай**, при който обектът на изследването се разглежда като единица за анализ в неговата цялост, т.е. конкретна личност, организация или група хора. Изборът на този вид „case study“ неизбежно води до компромис с „широчината за сметка на дълбочината“ (Coe, Waring, Hedges, Arthur, 2017: 115). Иначе казано при този вид изследване на случай не може да се говори за количествени данни, но пък резултатите и анализът са особено задълбочени и пълни. Този дизайн

на „case study“ е широко разпространен в научните среди и когато говорим за изследване на случай, обикновено се разбира именно това.

При *внедреното (embedded<sup>2</sup>) изследване на случай* изследователят се фокусира върху един или повече аспекти на единицата за анализ, т.е. обект на изследване е дадена характеристика на типичен случай. Според Yin основната опасност при осъществяването на такъв вид „case study“ е фокусирането на изследователя само и единствено върху изследваната характеристика или подгрупа (пак там: 115). Авторът подчертава, че при изследването на случай централно място в изследването трябва да си остане случаят (в смисъла на проблем, явление) и всички разглеждани характеристики да се анализират контекстуално. Подобна теза споделят Ronald W. Scholz и Claudia Binder. Според тях всяко явление е внедрено в сложна, специфична, уникална и историческа матрица, която свързва епистемологичното с нивото на концептуализация (Scholz, Binder, 2011: 385). При внедрено изследване на случай изследователят има възможност да работи на различни нива в явлението (пак там: 25). Ключов момент при внедреното изследване на случай е последващата генерализация и „пренасянето“ на изводите от частно към общонаучно ниво. Считаме, че този вид изследване на случай е подходящ, когато се цели описание на социалното явление, за да се проследи същността, структурата и съдържателните му особености.

---

<sup>2</sup> Буквалният превод на думата „embedded“ е вграден, закрепен. Терминът е много популярен в англоезичните държави, но няма аналог в българската литература. Може да разграничим два основни аспекта при употребата му. Първо, „embedded design“ предполага смесен дизайн на изследване, при който се включват както качествени, така и количествени методи за изследване, тъй като по презумпция само едното не е достатъчно, за да се постигне необходимата дълбочина на описанието. Основна специфика на този вид дизайн е, че единият вид данни винаги има водеща роля, а другият – подкрепяща, т.е. „вгражда се към водещата“, откъдето идва и името. Този вид дизайн е препоръчван при изследване на комплексни явления чрез множество източници на информация, тъй като съчетаването на качествени и количествени данни улеснява обработката на резултатите и запазва дълбочината на анализа (за повече информация виж Creswell (2003) и Scholz (2011)). Второ, „embedded research“ е заимствано от „embedded journalism“, при който изследователят буквално се „внедрява“ в средата, която изследва, като става част от всички процеси, които се случват в нея. Целта на изследователя е да опознае т.нар. типичен случай в естествения му контекст, като на основата на направените изводи достига до генерални заключения за изследвания феномен, явление. Отличителен белег на този вид изследване е взаимноизгодно отношение между двете страни – изследователят предоставя информация, знания и възможни решения на даден проблем в организацията, като тя на свой ред му осигурява достъп до информация, лица и т.н. (за повече информация Vindrola-Padros C, Pape T, Utley M (2017) и McGinity, R., Salokangas, M. (2014).

Stake разглежда видовете „case study“, като предлага една по-различна класификация (Stake, 1995):

- **Вътрешно (интринсивно)** – целта на изследването е да се вникне, разбере конкретното явление задълбочено.

- **Инструментално** – изследването предполага задълбочено изследване на явлението в контекста на определена теория. Този вид изследване на единичен случай позволява и изследването само на определен аспект от явлението.

- **Колективно (събирателно)** – при този вид изследване на случай се изследват група индивидуални проучвания с цел да се постигне по-обща картина относно явлението.

Преди да пристъпим към по-детайлно разглеждане на планирането, конструирането и организирането на изследването на случай, следва да се спрем върху различните варианти на дизайн на метода. За тази цел ще разгледаме четири основни дизайна, предложени от Yin (Yin R., 2009):

- **Дизайн за единичен случай** – при този дизайн изследователят е фокусиран върху един единствен случай. Според целите на изследването може да бъде избран различен вид случая – *критичен* (подходящи за тестване на теория), *екстрем/необичаен*, *типичен*, *откривателски* (случаи, които никога преди това не са били изследвани по различни причини) и *логнитюден* (изследват се различни времеви периоди като акцентът се поставя върху промяната във времето).

- **Внедрен (embedded) дизайн за единичен случай** – фокусът тук отново е върху един единствен случай, но този път той включва повече от една единица за анализ, т.е. случаят се разглежда като смес от различни показатели и/или аспекти. Всяка от тези единици изисква отделен инструмент за събиране на информация (интервю, въпросник, наблюдение и други), а те на свой ред дават цялостна картина за случая. Считаме, че именно този дизайн на „case study“ би бил най-удачен при изследване на сложно социално явление. В този вариант обаче фокусът е върху самото явление, а не конкретна организация, група от хора и т.н.

- **Дизайн за множество случаи** – това е т.нар. сравнителен дизайн. При този вид изследване на случай се разглеждат два или повече случая, но фокусът е върху определен аспект от тях. Целта е да се постигне сравнение или репликиране на резултатите. Следва да отбележим, че някои автори разглеждат този вид изследване на случай като близък до квази-експерименталните програми.

- **Внедрен дизайн за множество случаи** – този дизайн е изключително сложен, тъй като се изследват повече от един случая, фокусирайки се върху множество показатели и/или аспекти. Авторът

отбелязва, че прилагането на различни инструменти за изследването на еднакви аспекти за различните случаи е доста рисковано и дори го сравнява с „поставянето на всички яйца в една кошница“ – при достатъчно усилия може да бъдат постигнати невероятни резултати, но и най-малката грешка може да обезмисли целия положен труд. Следва да отбележим, че подобен дизайн на изследването също звучи подходящо за изследване на сложни социални явления. При избор на този вариант изследователят може да се фокусира върху конкретни аспекти или елементи на явлениято, които счита за приоритетни или представляват изследователски интерес.

Според D. R. Hancock и B. Algozzine все още битова схващането, че изследването на случай е клинично описание на хора с уникални характеристики (Hancock, Algozzine, 2017: 15). Авторите подчертават, че методът е подходящ за далеч по-широка категория анализ и подобно схващане най-малкото умаловажава същността и възможностите му.

Както вече споменахме, „case study“ е емпирично проучване на явления в естествената им среда чрез множество източници на информация. В хода на самото изследване той (изследователят) може да прецени да включи допълнителни методи за изследване или да проучи въпроси, които до този момент не са били на дневен ред. Това далеч не означава, че при изследването на случай няма предварително планиране и организиране на всяка малка стъпка, която ще предприеме изследователят. Тази гъвкавост на изследването го прави уникално, но не и хаотично. Процесът по подготовката на изследването е също толкова сложен, както при всяко друго емпирично изследване. В следващите редове ще дискутираме всички стъпки, които изследователят предприема, преди да пристъпи към работа на терен.

### ***Етапи при провеждане и особености при изследване на сложно социално явление чрез „case study“***

Както в повече изследвания първата стъпка за подготовка на „case study“ е етапът на концептуализацията. Съвсем логично тук трябва да очертаем тема, обект, предмет, цел, задачи, хипотеза, основни понятия. Y. Gagnon отбелязва, че на този етап не е достатъчно да се определят само въпросите, които стоят в основата на изследваното явление, но и да се разгледат всички негови аспекти, които са от особен интерес (Gagnon, 2010: 39). Затова, преди да започнем със самото изследване, трябва много внимателно да проучим литературата по въпроса. Целта на проучването е да се изгради стабилна основа за концептуалната рамка на изследването. Запознаването със същността на изследваното социално явление ще помогне на изследователя да си изгради примерна рамка за всички онези аспекти на явлениято, които трябва да бъдат проучени. Освен това ще има възможност

да очертае силните и слабите страни на прилаганите до момента методи за изследване на конкретното социално явление.

След това изследователят може да започне с очертаването на тема, цел, задачи и хипотеза. При дефинирането на целта и задачите също се следват класическите правила за всяко научно изследване – те трябва да са точни, конкретни, реализуеми, значими (Господинов, 2016) (Coe, Waring, Hedges, Arthur, 2017) (Бижков, Краевски, 2005). Изследователските въпроси или хипотезите са от изключително значение за изследването на случай. Според Y. Gagnon при изследването на случай не е задължително да се формулират предварително изследователски въпроси или хипотези, но без тях изследователят ще се сблъска с доста повече трудности (Gagnon, 2010: 40). Той допълва, че издигането на хипотеза при „case study“ се основава на предположенията и интуицията на изследователя относно обекта на изследването.

Преди да се пристъпи към работа на терен, изследователят трябва да се „взоръжи“ с поне груба теоритична рамка, която впоследствие може и да се промени, но първоначалният ѝ вариант е от особено значение за следващата стъпка в планирането – избор на дизайн и първоначален избор на изследваните лица. Следва да отбележим, че при изследване на сложно социално явление е много вероятно в хода на изследването изследователят да усети нуждата да включи още единици за анализ и изследвани лица, но първоначалното подробно описание на субекти ще му помогне да изгради отправна точка за самото изследване.

Следващият момент, който трябва да се планира предварително, е изборът на методи и техники, които да включим, както и подбор на източниците на информация. Както вече споменахме, изследването на случаи позволява включването на редица други методи в рамките му. Някой от тях са типични, а други са по-рядко срещани. Следва да отбележим, че три са основополагащи, а именно – наблюдение, интервю и работа с документи. D. Hancock и B. Algozzine ги определят като стълбове за изследването на случай (Hancock, Algozzine, 2017), но отбелязват, че за целите на изследването могат да бъдат включени всякакви количествени и качествени методи. При изследването на сложно социално явление е много вероятно изследователят да се „сблъска“ с научни области или материи, които не познава. Затова на този етап се препоръчва допълнително запознаване с научна литература по въпрос и предварителна консултация с експерт, който да го насочва при изготвянето на въпросници и протоколи за изследването. Изборът на метод ще определи не само данните и резултатите от изследването, но ще повлияе и цялостната работа на терен, както и призмата, през която ще направим анализа, затова те трябва да бъдат изготвени изключително старателно.

След избора на методи изследователят трябва да планира и разработи инструменти за кодиране на данните, протоколи и схеми, които са му



нужни. При изследването на комплексни явления изследователят трябва да реши върху кои аспекти да се фокусира и това трябва да бъде отразено във всички протоколи и схеми. При изследването на множество единици за анализ този етап гарантира последователността и сравнимостта на данните от различните субекти. Следва да отбележим, че изследователят трябва да е готов във всеки момент от работата на терен да включи в протоколите си и ново обозначение, ако се наложи. Тъй като изследването се провежда в специфичен контекст, то не всички възможности могат предварително да бъдат планирани и обозначени. Ако такава промяна се наложи, то трябва да бъде приложена и за останалите случаи, а в последствие прилежно описана в доклада. Въпреки всичко целта на предварителното планиране е да се съставят максимално подробно протоколи и схеми, с които да се работи, за да може изследователят да се фокусира върху наблюдаваното явление.

Добрата предварителна подготовка на изследването на случай и прецизното планиране позволяват на изследователя да се съсредоточи изцяло върху случващото се около него. Динамиката на събитията при набиране на данни на терен все пак изисква от нас да сме готови да внесем промени, когато е нужно. Това обаче не е оправдание да навлизаме в изследването без концептуална рамка дори и в контекста на качествените изследвания, сред които е и „case study“.

Следващият етап при провеждането на изследване на случай е изборът на единици за анализ. Според Hlady Rispal този етап е сложен и подвеждащ, тъй като стратегиите, продиктувани от изискванията на изследването, се сблъскват с ограниченията, произтичащи от специфичните характеристики на изследваната среда (Gagnon, 2010: 52). На този етап изследователят трябва много прецизно да „отсее“ онези аспекти и фактори, които според него влияят на изследваното явление. Напълно допустимо е в хода на изследването част от тях да отпаднат, а други да бъдат включени. Следващ важен момент на този етап за изследователя е да си осигури достъп до представители или информация за всеки едн от тях.

Етапът на провеждане на изследването на терен и последващата обработка и анализ на данните са изключително важни за успешното изследване на което и да било социално явление. За да добие пълна представа за изследваното явление, изследователят ще прекара сериозно количество време на терен, а в последствие трябва да отдели особено внимание и на анализа на данните. По-специфичен анализ на тези два етапа не може да бъде направен, тъй като те пряко зависят от целите на изследването, избора на дизайн и конкретното социално явление, което ще избере. Това е и основната предпоставка този метод да се разглежда като подходящ за изследването на сложни социални явления, тъй като ходът на самото изследване и анализът на данните се „настройват“ спрямо изискванията и особеностите на самото явление.

## Обобщение

За да обобщим всичко казано дотук, ще се позовем на мнението на Hitchcock и Hughes, които обръщат специално внимание на основните особености на метода и ги систематизират. Считаме, че тяхното мнение най-пълно описва *връзката между изследването на случай и изследването на социално явление* (Cohen, Manion, Morrison, 2011: 290).

- Изследването на единичен случай има времеви характеристики, които определят същността му.
- Изследването на единичен случай притежава пространствени параметри, които подпомагат дефинирането му.
- Изследваният случай се характеризира с граници, които го дефинират.

Тези три особености на изследването на случай съвсем спокойно могат да бъдат съотнесени към изискванията за изследване на сложно социално явление. Авторите индиректно подсказват, че субективизмът при изследването на случай е своеобразно следствие от контекстуалната му ситуираност и в никакъв случай не бива да се разглежда като недостатък. Дори напротив – при изследване на сложни социални явления това е основното му предимство. Изследването се изгражда в неконтролирана среда, а изследователят постепенно надгражда знанията си за изследваното явление през множеството перспективи.

Ако приемем, че това са основните предимства на „case study“ за изследването на сложни социални явления, то редно би било да анализираме и недостатъците на метода. Условно ще ги обособим с две групи. Първата група е свързана със затрудненията, с които се сблъсква изследователят по време на планирането, организацията и провеждането на изследването. Изследването на случай, като всяко качествено изследване, отнема много време и ресурси. Изследователят често прекарва десетки, дори стотици часове на терен в наблюдения, интервюта и работа с документи. Нерядко достъпът до определени групи хора, институции, та дори и документи е ограничен. Изследването на сложно социално явление засилва тези недостатъци, тъй като субектите, представляващи интерес за изследването, се увеличават многократно. Социалното явление е „продукт“ на взаимодействието на множество обществени елементи, сфери и процеси, което значително разширява изследователското поле. В допълнението към това, колкото и отворена и гъвкава да е структурата на метода, то поради спецификите, произтичащи от изследването на социално явление, организацията и провеждането на изследването се затруднява допълнително. Същността на самото социално явление може да наложи включването на допълнителни методи в рамките на изследването, което затруднява допълнително обработката и анализа на данните в последствие. Съвсем

логично стигаме и до втората група недостатъци – проблемите, свързани с надеждност и валидност на изследването.

Ако приемем, че проблемът за осигуряване на надеждност и валидност е общ за всяко едно емпирично изследването, то при изследването на случай на преден план излиза проблемът за генерализацията. Правенето на изводи е неразделна част от всяко научно изследване. При качествените изследвания те (изводите) по-малко се основават на цифри и повече на интерпретации и логически заключения. Интерпретациите на контекста са неизбежна характеристика на изследването на всяко явление, но те трябва да се основават на издръжлив модел. Именно това е и една от основните критики към генерализацията при изследването на случай – те са зависими, първо, от специфичните характеристики на изследваните лица (доколко и дали изобщо може да се открие детерминиращ модел на поведение) и после от интерпретациите, които ще направят самите четящи. Всички генерални изводи, които извежда изследователят, трябва да бъдат аргументирани и подкрепени с примери, така че всеки друг, който чете резултатите, да достигне до същите заключения. При изследването на сложни социални явления този тип аргументи са изключително трудни за извеждане, тъй като самото явление включва в себе си множество аспекти, на които четящият придава различна тежест макар да не е експерт. Повечето социални явления имат ежедневен характер и масовата публика често им придава различен смисъл от този, който имат в науката. Етапът на генерализация при изследването на случай изисква изключително майсторство от страна на изследователя. Все пак следва да отбележим, че в научната литература има редица механизми и техники за преодоляване на този недостатък и ограничаването му до минимум. Този етап е пряко свързан и с процедурите, през които трябва да премине изследователят, за да осигури надеждност и валидност на изследването. Тази тема е доста широка и в настоящата студия няма да навлизаме в подробности как се случва това. Онова, което е от съществено значение на този етап, са предизвикателствата, пред които ще се изправи изследователят в това отношение при изследване на сложно социално явление чрез „case study“. Изследването на социално явление по дефиниция е субективно и не може да бъде изследвано обективно. За да неутрализира този недостатък, изследователят не трябва да забравя, че изследването на случай е единственият метод, при който съвместяването на субективни данни дава възможност за достигане до обективната истина – за да осмислим многомерно и многопланово явление, то логично би било да „заложим“ на множество и разнообразни единици за анализ, всяка от които разкрива „своята истина“ за явлението. За да обясним по-точно, ще се позовем на една стара поговорка: „Истината е като монетата – винаги има две страни“. Ако тръгнем от този израз, то социалното явление е като куб с много страни. За да анализираме целия куб, то първо трябва да разгледаме

всяка от страните му. Следва обаче да отбележим, че това не отменя спазването на общопризнатите класически процедури за осигуряване на валидност и надеждност при провеждане на качествено изследване.

В заключение ще направим SWOT-анализ на възможностите на „case study“ да изследва сложни социални явления на основата на направения теоретичен прочит.

<b>Силни страни на „case study“</b>	<b>Слаби страни на „case study“</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ гъвкава структура;</li> <li>✓ подходящ за изследване на сложни проблеми и явления в естествената им среда;</li> <li>✓ дава възможност за изчерпателно изследване на всички аспекти на обекта;</li> <li>✓ дава възможност на изследвателя да съпоставя и анализа качествено различни данни;</li> <li>✓ натрупания опит и впечатления превръщат изследвателя в експерт по изследвания проблем</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ отнема време и ресурси;</li> <li>✓ трудности при осигуряването на валидност и надеждност на изследването</li> </ul>
<b>Предимства при провеждане на „case study“ за изследване на сложен социален проблем</b>	<b>Недостатъци/ограничения при провеждане на „case study“ за изследване на сложен социален проблем</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ отчита времевите и пространствените ограничения на социалното явление;</li> <li>✓ дава възможност за многопланов анализ на социалното явление;</li> <li>✓ дава възможност за осъществяване на анализ както на индивидуално-личностно, така и на теоретично, абстрактно ниво;</li> <li>✓ дава възможност за индивидуализиране на инструментите за изследване спрямо различните групи изследвани лица;</li> <li>✓ набира информация за явлението от множество източници;</li> <li>✓ поетапно надгражда на знанията на изследвателя относно изследваното явление.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ повишена трудност при планирането, организирането и провеждането на изследването;</li> <li>✓ може да срещне трудности при подбора и осигуряването на достъп до определена информация или изследвани лица, свързани с конкретното социално явление;</li> <li>✓ опасност от еkleктизъм и повърхностен анализ;</li> <li>✓ необходима допълнителна подготовка и задълбочаване на познанията за онези аспекти на социалното явление, които са обект на изследване от други науки;</li> <li>✓ трудности при генерализацията на направените изводи.</li> </ul>

Считаме, че методът „case study“ по своята същност е подходящ за изследване на сложни социални явления. Това предположение обаче се основава само на теоретичен анализ. За да бъде потвърдено, подобно изследване трябва да бъде осъществено и резултатите от него да бъдат анализирани. По една или друга причина подобни изследвания не само у нас, но и в световен мащаб се правят рядко. Науката обаче има нужда от преосмисляне на възможностите на инструментариума си, за да може да отговаря за промените в обществото. Сложните социални явления изискват специфична и уникална методология, която да предлага индивидуален подход към всеки отделен аспект и в следствие обща схема за анализ на разнообразните данни. На базата на направения теоретичен прочит относно изследователските възможности на „case study“ ще забележим, че основна негова характеристика е именно индивидуалният подход при изследването на конкретен случай. На едно теоретикоабстрактно ниво няма причина същите принципи да не могат да бъдат приложени и в практиката, излизайки извън рамките на частния случай. От научна гледна точка интерес представлява доколко изпълнимо е това на практика. В този смисъл естествено продължение на настоящата студия би било реализирането на подобно изследване, за да се очертаят основните предимства и недостатъци и в практико-приложен план.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Бижков, Г., Краевски, В. (2005) Основи на педагогиката. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Bizhkov, G., Kraevski, V. (2005). Osnovi na pedagogikata. Sofia: Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Господинов, Б. (1998) Ефективност на обучението. Същност и отделни аспекти на осъществяване. Пловдив: СЕМА 2001. [Gospodinov, B. (1998) Efektivnost na obuchenieto. Sashtnost i otdelni aspekti na osashtestvyavane. Plovdiv: SEMA 2001.]
- Господинов, Б. (2016) Научното педагогическо изследване. Методологически, технологични и методически аспекти. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“. [Gospodinov, B. (2016). Nauchnoto pedagogicheskoto izsledvane. Metodologicheski, tehnologichni i metodicheski aspekti. Sofia: Unichersitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“.]
- Иванов, П. (2010а) Приложна социална психология. (Том 1). Русе: Издателска къща „Ахат“. [Ivanov, P. (2010). Prilozhna sotsialna psihologia. (Tom 1). Ruse: Izdatelska kashta „Ahat“.]

- Иванов, П. (2010) *Приложна социална психология*. (3 изд., Том 2). Русе: Изд. къща „Ахат“. [Ivanov, P. (2010). *Prilozhna sotsialna psihologia*. (3 izd., Tom 2). Ruse: Izd. kashta „Ahat“.]
- Иванов, С., М. Иванов (2006) *Социална психология*. Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“. [Ivanov, S., Ivanov, M. (2006) *Sotsialna psihologia*. Shumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“.]
- Михайлов, С. (1997) *Енциклопедичен речник по социология* (Том Второ издание). София: „М-8-М“ Михаил Мирчев. [Mihaylov, S. (1997) *Entsiklopedichen rechnik po sotsiologia* (Tom Vtoro izdanie). Sofia: „M-8-M“ Mihail Mirchev.]
- Съйкова, С., А. Атанасов, Е. Ченгелова (2014) *Социалните емпирични изследвания*. София: Академично издателство „Проф. Марин Дринов“. [Saykova, S., Atanasov, A., Chengelova, E. (2014) *Sotsialnite empirichni izsledvania*. Sofia: Akademichno izdatelstvo „Prof. Marin Drinov“.]
- Фотев, Г. (2002) *История на социологията* (Том 1). София: изд. къща Труд. [Fotev, G. (2002). *Istoria na sotsiologiyata* (Tom 1). Sofia: izd. kashta Trud.]
- Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V., & Arthur, J. (2017) *Research method & methodologies in education*. London: SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2011) *Research methods in education* (7 ed.). New York, USA: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among The Five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011, June). The Case Study Approach. *BMC Medical Research Methodology*, 2–9.
- Flyvbjerg, B. (April 2006 r.). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. doi:10.1177/1077800405284363
- Gagnon, Y.-C. (2010) *Case study as a research method. A practical handbook*. Quebec : Presses de l'Universite du Quabec .
- Gerring, J. (2017) *Case study researsh. Principles and practices* (2nd ed.). Cambridge, United Kingdom: Cambrdge University Press.
- Golby, M. (1994) *Case Study as Educational Research, Educational Research Monograph Series* (5th ed.). Exeter: University of Exeter.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research*. NY: Teachers College Press.
- Miles, Matthew B.; Huberman, Michael; Saldana, Johnny;. (2014). *Qualitative Data Analysis* (3th ed.). Los Angeles, CA: SAGE .
- Scholz, R. W, Blinder, C. R. (2011) *Environmental Literacy in Science and Society: From Knowledge to Decisions*. Cambridge, Cambridge Univerity Press
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). London: SAGE.
- Thomas, D., & Bierman, K. (Spring 2006 r.). The impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children. *Dev Psychopathol*, 18(2), 471–487. doi:10.1017/S0954579406060251
- Thomas, G. (2011). The case: generalisation, theory and phronesis in case study. *Oxford Review of Education* , 37(1), 21–35.

- Verschuren, P. (2003 April r.). Case study as a research strategy: Some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121–139. doi:10.1080/13645570110106154
- Yin, R. K. (2002). *Case Study Research Design and Methods* (3th изд., Том 5). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th ed., Vol. 5). Los Angeles: SAGE.

